

Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-педагогический
университет
Уральский государственный научно-образовательный центр
Российской академии образования

Б. Н. Алмазов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Учебное пособие

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением высших
и средних профессиональных учебных заведений по профессионально-
педагогическому образованию в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений*

Екатеринбург
2000

ББК Ч45.я73
УДК 371.04(075)
А 51

Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации: Учеб. пособие / Науч. ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 310 с.

В учебном пособии рассмотрены три главных аспекта педагогической реабилитации: психология средовой дезадаптации, защита права детей с ограниченными возможностями на социальную поддержку, организация реабилитационной работы в системе образования. Кроме того, даны советы наиболее вероятным сотрудникам школьного работника – родителям, испытывающим проблемы в воспитании детей.

Пособие адресовано студентам старших курсов вузов, осуществляющих подготовку специалистов для работы в системе образования: школьных психологов, социальных педагогов, учителей. В известной мере изложенный материал может быть полезен врачам и юристам.

Рецензенты: доктор психологических наук В. П. Прядеин (Уральский государственный педагогический университет); кафедра правовой психологии Уральской государственной юридической академии

ISBN 5 – 8050 – 0004 – 0

© Алмазов Б. Н., 2000

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2000

Введение

Знания о психической средовой дезадаптации и вытекающие из этого явления проблемы социальной и педагогической реабилитации сегодня характеризуются скорее тенденцией к отраслевому разобщению, нежели к академическому объединению. В нашем отечестве такая ситуация стала особенно заметна в связи со сменой авторитарных принципов управления гибкими формами демократического уклада жизни.

Скованная дефинициями психического отражения во имя целенаправленной деятельности, возрастная психология долгое время привычно соотносила поступки несовершеннолетнего с социальными обстоятельствами его воспитания. Представления об «упругости» личности, ее способности отвечать на внешние воздействия изменениями внутренней среды хотя и находили отражение в научной и методической литературе, но по своему содержанию оказывались чаще всего среди не приветствуемых общественными науками политической ориентации.

Когда же представления о социализации личности потребовалось соотносить с биологической антропологией, экзистенциальной философией, глубинной психологией и религиозной персонологией, феноменологической основы триады «адаптация – институционализация – интеграция» оказалась явно недостаточно для перехода практики на новые методологические рельсы. Ведь речь идет о жизненной позиции личности, ее внутренней ориентации, где нередко уживаются как положительный опыт, так и те отрицательные социальные взгляды, навыки и предрассудки, которые передаются от поколения к поколению и живут в привычках и традициях, присущих прошлому. При этом нельзя упускать из виду, что стремление подражать социально нежелательному, не одобряемому обществом, а то и прямо порицаемому поведению и образу мыслей взрослых очень редко бывает естественным побуждением несовершеннолетнего. Как правило, такое стремление появляется в тех случаях, когда обычные пути усвоения культуры предшествующих поколений оказываются по тем или иным причинам недоступными. Появление оппозиции воспитательному воздействию, недоверия к взрослым, индивидуализма и эгоцентризма бывает, как правило, связано с конфликтной ситуацией в воспитательной среде.

Естественно, от ошибок в воспитании никто не гарантирован. Более того, наверное, нет человека, которому в свое время не пришлось бы испытать нетактичное, эгоистичное, а порой и просто негуманное отношение со стороны взрослых. Обычно это закаляет характер и дает нам повод в последующем гордиться стойкостью духа перед лицом «изне-

женных» (по нашему мнению) потомков. Более того, мы подспудно признаем за собой даже некое право на ошибки. Движимые лучшими побуждениями, мы порой предъявляем к несовершеннолетним такие требования, навязываем такую манеру поведения и круг интересов, которые далеко выходят за границы доступного их мышлению и явно не соответствуют специфике потребностей и интересов данного конкретного возраста. В своем стремлении добиться того, чтобы ребенок или подросток, вверенный нашим заботам, был «не хуже других», мы нередко теряем из вида саму личность несовершеннолетнего и вынуждаем его тем самым приспосабливаться к условиям и обстоятельствам, которые сами ни за что не согласились бы терпеть. А когда сталкиваемся с недоверием, непониманием и даже враждебностью с его стороны, то лишь в последнюю очередь готовы признать причиной их возникновения собственную педагогическую некомпетентность. Это порождает множество психологических по сути конфликтов, разрешающихся эксцессами и инцидентами между подростками и взрослыми в сфере действия нравственной и даже правовой нормы.

В последнее время как в научной, так и в публицистической литературе раздаются все более настойчивые призывы со всей серьезностью поставить вопрос о том, легко ли дается несовершеннолетнему процесс социализации его личности, соответствуют ли традиционные воспитательные ситуации закономерностям внутреннего развития характера и каких усилий стоит несовершеннолетнему преодолеть обычные издержки воспитания, которые мы порой так легкомысленно допускаем.

В самой общей форме отклоняющееся поведение несовершеннолетнего – всегда результат столкновения, конфликта между системой ожиданий, предъявляемых взрослыми к его поведению, и реальными психологическими возможностями ребенка или подростка. Причем причиной нежелательного поступка или предосудительного образа мыслей на первый взгляд выступает воля младшего, противопоставленная воле старшего. Первый из упрямства, лени, каприза, лживости, эгоизма, жестокости и т.п. не только «не понимает, что ему хотят добра», но и имеет дерзость пренебрегать хорошими и полезными (по мнению второго) формами воспитания. Это вызывает «по-человечески оправданное» возмущение и желание искоренить дурные мотивы из его побуждений. Соответственно такому распределению ролей строится и воспитательная тактика. Основные усилия направляются на исправление дефектов характера младшего, что по-житейски вполне целесообразно: ведь именно он лжив, ленив, дерзок, жесток и т.п.; вину же старших мы признаем более или менее абстрактно: не как следствие конкретной ошибки, подлежащей реальному немедленному исправлению, а

как некий результат несовершенства нашей воспитательной системы вообще, на что можно сетовать, но исправить чрезвычайно трудно, во всяком случае – это не в наших скромных возможностях.

К сожалению, такая точка зрения – не просто гротеск на позицию обывателя от педагогики. Даже поверхностное знакомство с исследованиями, посвященными проблеме социально неадекватного поведения несовершеннолетних, убеждает, что приведенный нами принцип распространяется и на научный подход к проблеме воспитания.

Огромное число работ посвящено изучению индивидуальных особенностей трудных детей. Истоки девиантного поведения, кроющиеся в фенотипических свойствах характера, недоразвитии трудовых и социальных навыков, узости познавательных интересов, заражении антиобщественными взглядами и т.п., исследуются педагогической, юридической, медицинской и социальной психологией очень интенсивно. И хотя социальный портрет трудновоспитуемого несовершеннолетнего еще не создан, ведомственные представления о недисциплинированном учащемся, несовершеннолетнем правонарушителе, носителе патохарактерологических аномалий личностного развития на сегодняшний день описаны, сформулированы и классифицированы.

Значительно скромнее выглядит научный потенциал, ориентированный на изучение среды, в которой и под влиянием которой у несовершеннолетнего появляется мотив вести себя вопреки ожиданиям взрослых. Причем явно превалируют работы, ориентированные на исследование микросреды неформального общения, а роль неверно ориентированного коллектива, вытесняющего несовершеннолетнего в эту среду, пользуется меньшим вниманием ученых. Можно сказать, что педагогическая теория пока придерживается концепции коллектива учащихся в целом, в то время как вопрос о том, присутствует человек в системе коллективных отношений или участвует в них в качестве активного и приветствуемого члена группы, остается главным образом в сфере социальной психологии. Разработка же вопросов управления системой «индивид – воспитательная среда», при которой к проблеме трудновоспитуемости подходят с позиций общей теории конфликта, на сегодняшний день не может быть названа научным направлением, поскольку налицо лишь взгляды отдельных авторов, различные аспекты изучения и исходные концепции, а единая платформа, общая методология и концептуальный аппарат осмысления получаемых данных еще находятся в стадии формирования.

Такое одностороннее увлечение индивидуальным началом имеет вполне определенные предпосылки. Пока изучается индивид, каждый отдельный исследователь может оставаться в рамках своей дисциплины,

пользоваться присущими ей методами и излагать полученные данные на привычном для себя языке. Чем более социален объект исследования (отношения, взаимодействие, управление и др.), тем труднее придерживаться ведомственного монодисциплинарного подхода. Появляется потребность в междисциплинарных контактах, комплексных программах и в конечном счете – в универсально подготовленных специалистах и едином научном языке. Естественно, это требует крупных затрат на подготовку и осуществление масштабных работ, конечный эффект которых не столь заметен, как у узко ориентированных исследований, ибо речь идет об изменении взглядов, мировоззрения, тактики управления, т. е. о явлениях, не поддающихся табуляции и статистической обработке.

Кроме того, отсутствие единой стратегии профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, сохранение ведомственных барьеров при осуществлении программ «Предупреждение педагогической запущенности», «Профилактика правонарушений молодежи», «Психопрофилактика подрастающего поколения» в известной мере обусловлены отсутствием обобщающей концепции трудновоспитуемости учащихся.

Для того чтобы различные аспекты проявлений отклоняющегося поведения несовершеннолетних были сведены базисным понятием к объединяющему их началу, необходимо, чтобы оно опиралось на фундаментальные представления о взаимодействии человека и окружающей его социальной среды и по своему значению принадлежало к кругу тех общих для многих специальных дисциплин понятий, которые оказываются в известной мере самостоятельными по отношению как к философским, так и к специальным научным понятиям. Потребность в нем очевидна, однако его конкретизация в виде определенной категории возрастной психологии не столь проста, как это может показаться на первый взгляд.

Отечественная педагогическая психология длительное время выдвигала на роль обобщающих понятий категории, отражающие процесс воспитательного воздействия на личность несовершеннолетнего. Причем положительный целесообразный и гуманный характер самого воздействия как бы подразумевался. Отрицательная же реакция на воспитательное воздействие рассматривалась прежде всего как признак индивидуальной недостаточности того, что на современном языке принято называть человеческим фактором. Это не декларировалось прямо, и роль плохого воспитания, естественно, не отрицалась, но классификация трудновоспитуемых несовершеннолетних начиналась с выделения свойств и качеств, подразумевающих сознательное противопоставление

своей воли установкам воспитания. В работах ведущих отечественных авторов по проблеме трудновоспитуемости анализ конфликта начинался с выделения таких черт характера, как лживость, лень, жестокость, эгоизм, плохая коммуникабельность, антиобщественные привычки и т.п., т.е. с момента, когда воспитатель должен начать перевоспитывать несовершеннолетнего. Вполне естественно, что и практика работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками была ориентирована на такое же одностороннее воспитательное воздействие, только несколько усиленное и более разнообразное. Гуманистические призывы В. А. Сухомлинского относительно необходимости опираться в работе с трудновоспитуемыми на скрытые, глубинные мотивы отклоняющегося поведения оставались, по сути, лишь вдохновляющими педагогическими перспективами. Для того чтобы превратить их в программную установку живого воспитательного дела, педагогическая психология должна была сделать следующий шаг в развитии теории формирования личности, выйти из круга привычных понятий и найти общую платформу с социальной, медицинской и юридической психологией. Теория воспитания стала обогащаться ранее не свойственными ей категориями, отражающими взаимодействие личности и среды. В частности, широкое распространение получило понятие «средовая адаптация».

В работах специалистов разных направлений, изучающих проблемы поведения несовершеннолетних, это понятие довольно быстро обрело «права гражданства». Приверженцы адаптивного подхода к оценке взаимодействия человека и среды в форме урегулированных или неурегулированных отношений начали активно устанавливать междисциплинарные связи, обмениваться как аналитическим, так и методологическим аппаратом, присущим отдельным наукам о человеке. Поворотным пунктом, закрепившим позиции адаптивного направления, стало появление в журнале «Вопросы психологии» (1984. № 4) статьи А. В. Петровского «Проблемы развития личности с позиций социальной психологии». В ней автор обосновал место понятия социальной адаптации в структуре понятийного аппарата педагогической психологии, определив ее как условие, без которого не может быть дальнейшей социализации личности. Однако говорить о том, что категория средовой адаптации стала регулятором междисциплинарных отношений в теории, а тем более в самом воспитательном деле, еще слишком рано.

Психологизация понятий «адаптация», «адаптивное реагирование», «адаптивное поведение» произошла сравнительно недавно. Достаточно сказать, что на Всесоюзном совещании «Адаптация детей и подростков к учебной и физической нагрузке», проведенном в 1979 г. Академией педагогических наук, все доклады (около ста) были посвящены

исключительно вопросам приспособления нашего организма к внешним условиям существования. Это не случайно, поскольку само понятие как частный случай гомеостазиса было разработано сначала биологами, пока закономерности приспособительного поведения саморегулирующихся систем не перешагнули границы породившей их науки. В частности, в области социальных наук оно стало широко применяться для объяснения конфликтов (главным образом в сфере управления людьми) по аналогии со стрессом. Не вдаваясь в обсуждение существующих по этому поводу мнений (с учетом структуры данной работы такое отвлечение неуместно), мы ограничимся тем, что приведем определение, на наш взгляд, наиболее точно отражающее суть методологического подхода к проблеме при современном уровне знаний.

Под гомеостазисом понимается динамическое постоянство, внутренней среды организма, обеспечиваемое системой адаптационных механизмов, направленных на устранение факторов, действующих как из внешней, так и из внутренней среды.

Социальную адаптацию следует понимать как уравновешенное соотношение социальной действительности и социального в человеке. Причем общественные отношения первого уровня (действительность) включают в себя второй уровень (индивидуальность) и таким образом формируют личность человека.

Применительно к возрастной психологии и воспитанию философское понятие социальной адаптации конкретизируется по меньшей мере в трех направлениях: адаптивное поведение (в интересах среды воспитания); адаптивное состояние (отражающее отношение человека к условиям и обстоятельствам, в которые он поставлен воспитательной ситуацией); адаптация как условие эффективного взаимодействия несовершеннолетнего со взрослыми в системе воспитания. В сочетании они должны давать представление о том, в каких рамках полезно и целесообразно сохранять индивидуальность и независимость ребенка и подростка, а в каких – способствовать его более тесному слиянию с семьей и государством.

Нежелание несовершеннолетнего следовать требованиям и отвечать ожиданиям воспитательной среды или лицемерное подчинение им, скрывающее внутренний протест и чувство разочарования, сигнализирует о том, что социальная действительность в образе воспитательной ситуации пришла в противоречие с социальным в человеке (его потребностями и интересами). Тем самым внутреннее «я» какой-то частью своих душевных сил вышло из системы общественных отношений и начало развиваться под влиянием стихийно складывающихся обстоятельств. Теперь уже говорить о единстве социального и воспитательно-

го не приходится. Конфликт переносится в сферы отношений, стоящих выше индивидуальности и регулируемых иными закономерностями. Ребенку или подростку приходится адаптироваться к противоречиям между учебным заведением и семьей, коллективом и средой неформального общения, молодежью и взрослыми и т.п. Вопрос о том, кто к кому или чему, каким образом и во имя чего должен приспосабливаться, выходит далеко за рамки простых ассоциаций типа «аморальный родитель – восприимчивый ребенок», «некомпетентный учитель – чувствительный ученик» и т.п. и переходит в область системной организации взаимодействия человека и окружающей его социальной среды.

Именно с этих позиций мы постарались рассмотреть различные варианты отклоняющегося поведения несовершеннолетних, видя свою задачу в том, чтобы обычные ошибки воспитания интерпретировать в соответствии с закономерностями более общего порядка. Взяв за основу представление о средовой адаптации как необходимом условии эффективного взаимодействия подростка с миром взрослых, мы в каждом отдельном проявлении его социально нежелательной инициативы пытались установить истоки конфликта вплоть до того момента, когда под давлением ошибочной воспитательной ситуации ребенок или подросток был вынужден ограничивать активность, снижать уровень самооценки или прибегать к защитным формам поведения. Такой же подход мы использовали и при анализе отклоняющегося поведения несовершеннолетних, трудности воспитания которых возникают в связи с недостатками их нервно-психической организации. Не останавливаясь на содержании переживаний, порожденных причинами биологического свойства, мы обратили внимание читателя на воспитательные ситуации, способные поставить таких детей и подростков в затруднительное положение.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СРЕДОВОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Диспозиционные факторы

При столкновении с отклоняющимся поведением ребенка или подростка мы всегда должны предполагать наличие у него определенного переживания, которое побуждает его поступать вопреки требованиям и ожиданиям окружающих. Оно, как правило, лежит гораздо глубже непосредственного повода к непослушанию, и далеко не так просто выяснить, в чем именно оно заключается.

Во-первых, на поверхности явления всегда находится не очень важный, а порою и совсем незначительный момент, «запускающий» конфликтное реагирование. Его роль не следует переоценивать, ибо конфликтная ситуация, подготавливающая инцидент, не только не заметна сразу, но тщательно маскируется самой личностью как уязвимое место, оберегаемое от постороннего глаза. Когда взрослые ограничиваются наказанием по принципу «воздать по проступку», подростки охотно принимают такие «правила игры», ибо это позволяет им сохранить в неприкосновенности самолюбие, свое лицо.

Во-вторых, истинные мотивы конфликтного переживания недоступны самосознанию несовершеннолетнего, как, впрочем, и человека вообще. Нет бесцельнее занятия, чем требовать от него объяснения, почему он поступил плохо и не захотел поступать хорошо. Дело обычно кончается тем, что взрослые, выведенные из себя упрямым отказом подростка вступить в деятельный контакт, начинают сами подсказывать ему ход мыслей и в конце концов удовлетворяются его более или менее лицемерными заверениями. И в этом случае не стоит упрекать подростков в лживости, а взрослых – в наивности. Просто и те и другие взялись за то, что не в силах сделать. Целесообразность отклоняющегося поведения, его мотивы доступны пониманию лишь постороннего человека, умеющего анализировать движения души по косвенным признакам и собственным наблюдениям.

В-третьих, ослепленные гневом, раздражением и тревогой за судьбу подростка, мы часто склонны переоценивать побуждения несовершеннолетнего, заставляющие его действовать нам во вред, и забываем взглянуть на все происшедшее его глазами. Действовать открыто во вред другому очень непросто, противопоставить себя окружающим еще сложнее, а занять позицию, враждебную по отношению к старшим, – сложнее во много раз. Всякая оппозиция дается с трудом и быстро

утомляет. Чтобы вынудить человека занять позицию индивидуализма, особенно воинствующего, нужно поставить его в ситуацию, где выбор между правильным и неправильным поведением сильно ограничен. Если мы констатируем лишь, что он хочет вести себя вопреки внешним условиям, то наша мысль ни на шаг не продвинулась в понимании мотива поступка. Только точно зная, почему он не может вести себя в соответствии с внешними условиями, мы имеем право претендовать на научный подход к воспитанию.

Чтобы проанализировать отклоняющееся поведение подростков с точки зрения средовой адаптации, необходимо выделить по меньшей мере два направления исследования: а) дезадаптивного поведения; б) дезадаптивного состояния.

Расстройства приспособительного поведения лежат в основе существующих классификаций проявлений трудновоспитуемости. Это и понятно, так как принимать педагогические меры, особенно связанные с порицанием и наказанием, на основе одной профессиональной интуиции воспитателя – значит поставить себя по меньшей мере в сомнительное положение. Поступок объективен, и как бы мы ни объясняли его мотив, факт нарушения определенных требований налицо. Его можно точно зафиксировать и соответствующим образом зарегистрировать, сделать показателем отчетности, отправной точкой изучения и даже целью воспитательной тактики.

В качестве критерия, позволяющего отнести поступок к разряду «отклоняющихся», выступает норма, следовать которой предписывается под угрозой применения юридических, дисциплинарных или моральных санкций.

Юридическая норма имеет наиболее четкую форму выражения. Она закрепляется в законодательных актах, ясно и недвусмысленно расценивающих социально нежелательное поведение человека с позиций уголовной или административной репрессии, гарантирующей общество от возможности его продолжения, осуждающей правонарушителя как гражданина данного государства и включающей в себя момент возмездия (наказания). Ее применение корректируется с учетом возраста несовершеннолетнего. В нашей стране правоответственность за наиболее тяжкие проступки начинается с 14 лет, а затем постепенно, до достижения 18-летнего возраста охватывает все уголовно-правовые предписания. Например, в каком бы возрасте человек ни взял чужую вещь, он по-житейски может быть назван вором, однако для того, чтобы его поступок был официально квалифицирован как воровство, необходимо, чтобы он достиг 14 лет. В более раннем возрасте, снисходя к недоста-

точному развитию правосознания, аналогичные действия расценивают как делинквентные¹.

Итак, с правовых позиций все несовершеннолетние, демонстрирующие отклоняющееся поведение, подразделяются на несовершеннолетних преступников, нарушивших уголовный закон в возрасте, обязывающем их нести ответственность; делинквентно ведущих себя подростков, которые совершают поступки, не имеющие противозаконного содержания (употребление спиртного, азартные игры, побег из дома и т.п.), либо при наличии такового не подлежат уголовной ответственности из-за недостижения ими соответствующего возраста; допускающих проступки, не выходящие за рамки детской шалости.

Согласно данной классификации строится работа правоохранительных органов по профилактике преступности несовершеннолетних. Однако эта классификация не исчерпывает сущности правового подхода к отклоняющемуся поведению подростков. Ясно, что ориентация исключительно на поступок приемлема только для статистической отчетности, ибо общество интересуется не столько факт нарушения нормы, сколько цель, во имя которой он совершается. Вот почему использование юридической нормы ставится в зависимость от того, понимал ли несовершеннолетний, что своим поступком он нарушает известный норматив, и считает ли он его индивидуально значимым для себя (релевантным). В первом случае говорят о недостаточно развитом правосознании или о неосторожном пренебрежении предписанием (шалости), во втором – о необходимости признать известную степень нравственного недоразвития.

На индивидуальную значимость правовой нормы ориентирована популярная в криминологии классификация несовершеннолетних правонарушителей, разработанная Г. В. Миньковским. Согласно этой классификации они могут быть подразделены на четыре группы:

1. Подростки, правонарушения которых соответствуют преступной установке личности и являются результатом активного поиска повода и создания соответствующей ситуации. В результате преступной деятельности они накапливают соответствующий опыт и навыки.

2. Несовершеннолетние, правонарушения которых случайны с точки зрения повода и ситуации, но соответствуют антиобщественной направленности их личности в целом. С каждым новым преступлением у них появляются привычки, облегчающие в дальнейшем формирование стереотипа противоправного поведения.

¹ Под делинквентным поведением понимаются провинности, отличающиеся от криминальных отсутствием состава преступления.

3. Подростки, для которых конкретное правонарушение случайно, но его возможность в будущем реальна ввиду неустойчивости личностной ориентации. Совершенное преступление способствует закреплению антиобщественных установок в мотивах поведения.

4. Несовершеннолетние, совершившие правонарушение случайно, вопреки общей направленности личности, под влиянием внешних обстоятельств².

Такой подход позволяет подразделять несовершеннолетних правонарушителей на «злых» и «случайных», создающих вокруг себя криминогенную среду и ставших жертвами обстоятельств, на нуждающихся в подавлении неверно ориентированной воли и требующих прежде всего социальной поддержки и реабилитационного подхода в воспитании.

С позиции *дисциплинарной нормы* отклоняющееся поведение детей и подростков оценивается не столь четко. Критерии отнесения поступка к наказуемому, порицаемому или неодобряемому меньше связаны с его общественной значимостью и в большей степени зависят от установок данного учебного заведения и личного мнения педагога. Учащемуся приходится самому решать, какие из предъявляемых к нему требований отнести к общечеловеческим правилам, всегда обязательным для соблюдения, а каким нужно следовать только в узких рамках общения с конкретным педагогом.

Например, известно, что дети, воспитанные в обстановке авторитарного подавления их инициативы, требований неукоснительного, но бездумного подчинения и непременного послушания, переходя под руководство демократически ориентированного педагога, сначала теряются и первое время ведут себя гораздо хуже, чем обычные учащиеся, которым ранее позволялось шалить и дерзить, когда это было полезно для развития личности в целом.

В известной мере этим можно объяснить и резкое увеличение количества отклоняющихся поступков у подростков при переходе их из общеобразовательной школы в профессионально-технические училища, техникумы и вузы. Нередко послушные и подчиняемые (согласно школьной аттестации) становятся упрямыми и дерзкими, прилежные начинают уклоняться от учебы, а те, которые считались трудновоспитуемыми, напротив, берут на себя руководство подростковым коллективом. Такие метаморфозы происходят в тех случаях, когда метод воспитания в школе не был сбалансирован с предстоящей жизненной пер-

² Миньковский Г. М. К вопросу о типологии несовершеннолетних правонарушителей// Вопросы судебной психологии. М., 1971.

спективной, когда учителя в заботе о своем сегодняшнем благополучии притормаживали развитие личности подростка с помощью дисциплинарных нормативов корпоративного порядка.

Недостаточная четкость критериев оценки воспитанности учащегося не раз давала ученым повод высказывать сомнения относительно научной обоснованности теории воспитания, а общественности – обращать внимание на многочисленные случаи, когда личный взгляд педагога на недопустимое и наказуемое шел вразрез с общепринятыми представлениями о нормах поведения.

Оценка средовой ориентации отклоняющегося поведения принадлежит к *нормам морали*³. В отличие от взрослых людей, несовершеннолетние за их безнравственные (по нашему мнению) поступки не могут быть, строго говоря, признаны аморальными типами. Так же, как преступление подростка не расшатывает основ государственности, его морально неодобряемое поведение не означает отсутствия у него нравственности как таковой. Трудные дети и подростки, как и их послушные сверстники, мечтают о подвиге, гордятся своей страной, любят щедрость и презируют жадность, готовы помочь тому, кто нуждается в их помощи, т.е. не противостоят обществу в целом. Если же, на наш взгляд, их поведение является безнравственным, речь чаще всего должна идти не о морали как собственной позиции личности, а о затруднении в выборе самой позиции. Обычно подростки, как, впрочем, и инфантильные взрослые, существуют в нескольких моральных измерениях одновременно. А. П. Краковский писал, что подросток превыше всего ценит достойное положение в коллективе. Можно было бы по этой причине ждать от него, что он сочтет для себя унизительным в одном случае придерживаться требований одной морали, одного кодекса чести, а в другом – следовать требованиям другого. Но не тут-то было: довольно-таки часто для него значимы не столько требования той или иной морали, сколько тот факт, от кого эти требования исходят. И если он является членом сразу двух коллективов, моральные требования которых не совпадают или даже противоположны друг другу, это его нисколько не шокирует и он может вполне следовать сразу двум моралям: в одном коллективе одной, а в другом – иной⁴. Нужно только ориентироваться относительно средовой диспозиции его поведения.

³ При оценке отступлений от требований норм морали нужно постоянно иметь в виду, на какую конкретную социальную среду ориентированы диспозиции подростка, его совесть, гордость и самолюбие.

⁴ Краковский А. П. О подростках. М., 1970.

В самой общей форме можно признать, что моральные представления человека, в том числе несовершеннолетнего, складываются на трех уровнях его взаимодействия с обществом.

Первый уровень – среда неформального общения. Это люди, живущие с нами, которых мы хорошо знаем, от которых зависим, чьим мнением дорожим. Пренебрежение их ожиданиями (на языке социальной психологии – экспектациями) влечет за собой угрозу потерять их расположение и быть лишенными возможности общения с ними. Страх оторваться от своей среды, попасть в положение отвергаемого служит побудительной силой, заставляющей нас принимать их взгляды, вкусы, манеры, традиции и даже предрассудки.

Второй уровень – подчинение нормам сообщества (корпорации), к которому человек себя причисляет. Принадлежность к корпорации бывает обусловлена видом деятельности (профессиональной или общественной), а также принадлежностью к специфической прослойке населения. Присоединение к корпорации происходит по желанию самого человека, который этим выделяется из окружающей среды и обретает свое особенное положение. Так, чувство, побуждающее учащегося испытывать гордость за свое учебное заведение, К. Д. Ушинский называл «корпоративным духом». Он особо подчеркивал необходимость поддерживать этот дух как одно из возвышенных стремлений молодого человека. По мере того как принадлежность к корпорации становится естественным статусом, человек воспринимает ее нормы как собственные и, попадая к «чужим», привычно соотносит свои взгляды и поступки с воображаемым обществом, к которому продолжает себя причислять. «Нам целый мир – чужбина, отечество нам – Царское Село», – писал А. С. Пушкин. Точнее не скажешь!

Третий уровень – взаимодействие с обществом, государством (макросредой). Естественно, что взаимодействие с обществом не означает общения с большим числом людей. Человек по-прежнему остается в той микросреде, где живет, работает, проводит свой досуг, однако способ организации среды, характерный для данного государства, несет в себе принципы, на которых основаны и право, и мораль. При социализме эти принципы воплощаются в коллективной организации труда и коллективистских началах образа жизни. А. С. Макаренко отмечал, что коллектив – это целеустремленный комплекс личностей, организованный, обладающий органами коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к

товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а вопрос ответственной зависимости⁵.

Чем шире круг общения, тем богаче духовный мир личности, тем глубже проникает она в сферу общественных отношений. К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений, а затем, развивая эту мысль, подчеркивали, что именно общение является фактором нравственного развития⁶.

Диспропорция между индивидуально и общественно значимым, излишняя зависимость от микросредового окружения, недоразвитие правосознания и нечеткость социальных диспозиций – нормальные проявления возрастной психологии несовершеннолетнего. Благодаря им подросток постоянно находится в том или ином противоречии с окружающей средой: нехоти проявляет инициативу, рискованно шутит, высказывается не по существу, подражает не лучшим примерам и т.п. Взрослые, отлично понимая, что в мир реальных отношений без ошибок не войдешь, позволяют ему некоторую вольность в обращении с правилами поведения. Однако нужно постоянно чувствовать, когда психологически понятные эксперименты на испытание себя и окружающей среды переходят у подростка грань естественных личностных реакций, присящих его возрасту.

При констатации расстройства приспособительного поведения нужно иметь в виду, что оно является следствием расстройства приспособительного состояния. Аттестуя несовершеннолетнего как «дерзкого хулигана», «отъявленного лентяя», «бесчувственного», «не понимающего добра», «неспособного к привязанностям», «недоступного контакту», всегда ли мы отдаем себе отчет в том, что не перечисленные свойства мешают ему стать на сторону коллектива, а именно невозможность быть на стороне коллектива и есть истинная причина появления этих качеств и дальнейшего закрепления их в характере?

Чтобы проникнуть в мотивы отклоняющегося поведения, понять причины, побуждающие подростка вести себя вопреки нашим ожиданиям, необходимо исходить из следующих закономерностей детской и подростковой психологии: во-первых, несовершеннолетние не хотят конфликтовать со взрослыми, которые понимают их потребности и интересы, ценят приятное отношение с их стороны и стараются его удержать; во-вторых, подросткам не безразлично, как они выглядят перед лицом сверстников, а потому они высоко ценят поощрения, позво-

⁵ Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т./ АПН СССР. М., 1958. Т. 5.

⁶ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3.

ляющие отличиться; в-третьих, изолированное положение в социальной среде вызывает у них чувство беспокойства и тревожной озабоченности.

Попадая в ситуацию, угрожающую возможностью средовой изоляции, к какой бы социальной среде это ни относилось (к коллективу, семье, группе сверстников), несовершеннолетний не может не испытывать психического дискомфорта. Положение аутсайдера – неприветствуемого, порицаемого, отвергаемого – обязательно сопровождается появлением внутреннего напряжения, которое на языке социальной психологии обозначается термином «фрустрация»⁷.

Разрешить конфликт, ослабить фрустрационное напряжение можно двумя путями: конструктивным – мобилизовав внутренние ресурсы личности, чтобы изменить обстоятельства в свою пользу, и неконструктивным – отказавшись от борьбы за престиж в рамках самой конфликтной ситуации и направив усилия на поиски более или менее подходящей компенсации.

Например, действуя в рамках первого из указанных вариантов, подросток, не обладающий спортивными задатками, упорно истощает свои силы непомерными нагрузками, чтобы «неспортивность» не служила более предметом насмешек. Он зачастую действует в ущерб учебе и своему здоровью, но если его лишить этой возможности, он наверняка попадет в категорию «недоступных контакту». Разумная же оценка обстановки подскажет, что подобное увлечение несовершеннолетнего почти никогда не бывает простым капризом с его стороны. Пройдет некоторое время, и он ликвидирует те недостатки, которые нас сегодня беспокоят, нужно дать ему возможность реабилитировать себя в собственных глазах и успокоиться.

Когда вместо того, чтобы «переломить ситуацию», несовершеннолетний ищет обходные пути для самоутверждения (убегает из дома, уходит в мир причудливых хобби, переходит под протекторат старшего покровителя уличной группы и т.п.), фрустрационное напряжение спадает, но не исчезает полностью, так как остается конфликтообразующая почва. Переориентация чувств несовершеннолетнего обуславливает лишь психологическую изоляцию какой-то из сфер отношений (подросток – родители, подросток – учитель). Вот тут-то и появляются пресловутые «бесчувственность» и «неспособность к привязанности». Однако дефицит общения не исчезает, а, напротив, нарастает и обязательно проявится в свое время при стечении предрасполагающих к тому усло-

⁷ Под фрустрацией понимается психическое состояние, возникающее, когда удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимое препятствие; оно сопровождается чувствами разочарования, раздражения, отчаяния и т.п.

вий. Когда же психическое напряжение, порожденное расстройством средовой адаптации, достигает пределов стрессовой и экстремальной выносливости личности, чувство разочарования может стать причиной перехода на новый уровень регуляции отношений с окружающими. Источник конфликта игнорируется как несуществующий, а в реакции на среду закрепляются недостаточно осознаваемые эмотивные тенденции. Сейчас речь должна идти уже о социопатическом варианте характерологического развития.

Развивается психологический комплекс средового отчуждения: беспомощность (чувство потери контроля над обстоятельствами); отказ от стремления достичь цели общепринятыми и одобряемыми способами; культурное отчуждение (отказ от общепринятых в обществе ценностей); самоотчуждение (вовлечение в деятельность, не дающую внутреннего удовлетворения); социальная изоляция. По сути, именно этот комплекс и сигнализирует нам о появлении чувства средовой дезадаптации. Он может быть отчетливо выражен или замаскирован послушным и даже гиперсоциальным поведением, но улавливать его необходимо, ибо с того момента, как он начинает менять восприимчивость подростка к воспитанию, рассчитывать на реакцию, адекватную обычным мерам воздействия, уже не приходится.

Психологический комплекс средового отчуждения описан достаточно подробно как универсальная форма реагирования в условиях средовой дезадаптации человека, не имеющего возможности сменить среду, пребывание в которой тягостно для него. Осознание своей некомпетентности побуждает его к переходу к защитным формам поведения, созданию смысловых и эмоциональных барьеров в отношениях с окружающими, снижению уровня социальных притязаний. Рамки приспособительных реакций сужаются, а в мотивах конкретных поступков все большее значение приобретают типичные проявления адаптационного синдрома. Расстраивается чувство положения среди себе подобных, способность соотносить свои поступки с нормами, принятыми для разных групп и коллективов, изменять способ поведения в зависимости от жизненных ситуаций, планировать отдаленную жизненную перспективу и др.⁸

Классификация конкретных форм защитного состояния, вызванного средовой дезадаптацией, имеет несколько вариантов в зависимости от того, в рамках какой дисциплины и для каких видов деятельности она была создана. Нас интересует воспитание подрастающего поколе-

⁸ Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.

ния. Поэтому в основу нашего подхода должны быть положены наиболее общие механизмы приспособительного поведения, которые человек интуитивно использует для того, чтобы исправить свое положение. Ведь речь идет не о ломке характера, разрушении привычных стереотипов поведения или переориентации ценностей, как это бывает у взрослого человека, вынужденного смириться с обстоятельствами. Несовершеннолетнему еще нечего «ломать», да ему и в голову не приходит мысль о возможности подчинить своим интересам условия воспитания. Он приспособляется так, как это у него получается, и до поры не видит в этом ничего противоестественного. Его защитные реакции незаметно для него самого «переплаваются» в черты характера, так что впоследствии он не сможет определить, когда именно мотивы приспособительного поведения начали сменять радость свободного формирования личности. Средовая дезадаптация несовершеннолетних проявляется не столько в конфликтах и реакциях, сколько в плавной и постепенной переориентации личности на манеру неадекватно строить отношения с окружающими, на защитную средовую диспозицию. Путь ее формирования мы подразделили на три стадии, сменяющие друг друга по мере нарастания фрустрационного напряжения.

Первая стадия компенсаторно-защитного поведения – «компенсаторно-уступчивая». Ее основная особенность состоит в том, что напряжение снимается благодаря дезактуализации главной цели. Вместо того чтобы концентрировать усилия на достижении успеха в деятельности, человек, не чувствуя себя способным удержаться наравне с другими, переориентируется на ценности более общего или параллельного порядка. Например, не обладая достаточной компетентностью или работоспособностью, член трудового коллектива добивается признания демонстрацией таких человеческих качеств, как услужливость, уступчивость. Он готов взять на себя тяжелую и скучную, но простую работу, поступиться материальными интересами, поддерживать дружеский тон с людьми, которые ему не симпатичны. Нередко ни сам адаптирующийся, ни окружающие не воспринимают такое поведение как проявление психической дезадаптации. Так, учитель видит в готовности мальчика подхватить на лету любое поручение лишь признак отзывчивой натуры и любовь к педагогу. Прекрасно, если это действительно так и если за такой услужливостью не скрывается неуверенность в себе из-за плохой сообразительности или проблем коммуникативного порядка. Не помогая ученику преодолеть возникшие противоречия в отношениях со средой и используя его в качестве наиболее вероятного исполнителя различного рода поручений, незадачливый педагог попросту отдаляет на какое-то время момент конфликтного столкновения.

Если бесконфликтная форма приспособительного поведения не обеспечивает подростку положения приветствуемого члена микросреды и он остается в положении аутсайдера, его компенсаторные возможности начинают постепенно истощаться. Нормативные установки, которым он обязан следовать, подвергаются критической переоценке. Подросток делает попытки выйти из-под их влияния. Эта стадия может быть обозначена как «конфликтно-демонстративная». Пока еще поведение несовершеннолетнего не связано со стремлением изменить социальные диспозиции: он продолжает внутренне причислять себя к той среде, в которой живет, и в его поступках преобладает стремление занять в ней достойное положение. Да и само отклоняющееся поведение имеет для него смысл лишь при свидетелях, т.е. когда оно демонстрируется. Главное при этом – не достижение какой-то определенной цели, а реакция окружающих. Подспудное желание быть замеченным, заявить о себе дает своеобразный выход фрустрационному напряжению в ответ на «несправедливое» или «негуманное» отношение. Отмахиваясь от необходимости вникать в причины недисциплинированности учащегося, ограничиваясь «мерами» и «проработками», мы зачастую не видим скрытой цели демарша и своим отношением невольно усиливаем давление среды. Конфликтно-демонстративная форма регуляции взаимодействия со средой дает возможность испытать действенность нормы и подготовиться к перестройке социальных диспозиций личности, которая позволила бы радикально разрядить ситуацию.

Третья стадия компенсаторно-защитного поведения – состояние внутренней средовой изоляции. Будучи не в силах изменить обстоятельства в свою пользу, подросток из чувства самосохранения начинает отрицать релевантную значимость требований, заложенных в ожиданиях окружающих. С этого момента мотивообразующая сила нормы начинает быстро уменьшаться. Перестав причислять себя к группе, корпорации или коллективу, куда он продолжает формально входить, подросток испытывает внутреннее облегчение, так как теперь может без ущерба для себя пренебречь порицанием и осуждением. Он воспринимает позицию окружающих с презрительной улыбкой отверженного. Теперь мировоззрение подростка ориентируется на мнение единомышленников. При этом возможность отклоняющегося поступка в сильной степени зависит от возможности рассчитывать на безнаказанность.

Возникая в процессе обучения, средовая дезадаптация может служить источником сильных антипедагогических влияний. Не веря в свои возможности, постепенно смещаясь с позиции аутсайдера на позицию отщепенца, несовершеннолетний теряет инициативу в усвоении более сложных форм социального поведения и предпочитает как можно

дольше удерживать прежние, свойственные более младшему возрасту, уже освоенные и привычные способы регуляции отношений со средой. Процесс социализации замедляется. Признав свою «никчемность», подросток игнорирует собственную низкую самооценку.

Планируя меры воспитания подростков, необходимо помнить, что дети, развивавшиеся в обстановке средовой дезадаптации, нуждаются не столько в организации внешнего общения, сколько в перестройке внутриличностных оценок и отношений.

Ситуационные факторы

Расстройство средовой адаптации, проявляющееся в трудновоспитуемости, возникает во взаимодействии несовершеннолетнего и воспитательной среды. Это утверждение звучит столь привычно (если не сказать тривиально), что, казалось бы, нет ни малейшей необходимости упоминать еще раз о двойственной природе порождающего средовую дезадаптацию конфликта. Тем не менее как педагогическая теория, так и практика воспитания по причинам, не совсем понятным, уделяют фигуре трудного учащегося гораздо больше внимания, нежели понятию «неблагоприятная (или неадекватная) воспитательная ситуация». Стоит нам сказать, что несовершеннолетний трудновоспитуем, как у представителей разных специальностей, будь то педагоги, психологи, врачи и юристы, возникает примерно одинаковый образ, наделенный набором типичных признаков в диапазоне от педагогической нестандартности до психической аномалии. Если же речь заходит о неблагоприятной воспитательной ситуации, единства взглядов достичь бывает труднее.

Обычно представления о ситуационном факторе средовой дезадаптации складываются применительно к трем воспитывающим средам: семье, организованному коллективу учебного заведения и среде неформального общения. Каждая из них имеет свои внутренние закономерности развития, отличается способами воздействия на человека и требует специфических форм приспособительного поведения. Вместе с тем все они существуют в макросреде современного им общества с присущим ему образом жизни и уровнем материальной и духовной культуры.

В соответствии с реальными возможностями государства в этих средах распределяются воспитательные ресурсы, обеспечивающие физическое и духовное развитие несовершеннолетнего. Например, в неблагоприятные периоды истории страны, в условиях экономических затруднений эти ресурсы направлены на подъем жизненного уровня, а при повышении последнего больше внимания уделяется укреплению семейных устоев и совершенствованию воспитательной политики. Со-

ответственно усложняются и задачи воспитания, объектом которого становятся все более тонкие, глубоко индивидуальные переживания, связанные с потребностью самоутверждения личности. Заметить их гораздо труднее, чем нужду или лишения, и даже не потому, что мы бываем невнимательны или черствы сердцем (хотя и такое случается), а потому, что несовершеннолетний еще не умеет пожаловаться на проблемы, которые его тяготят, не понимает, почему у него в душе возникает чувство обделенности. Ведь речь идет об эмоциональных переживаниях, связанных с самолюбием, самовосприятием, самоуверенностью, в которых и взрослому человеку разобраться бывает далеко не просто.

Когда точкой приложения воспитательных ресурсов становятся духовные проблемы формирующейся личности, их нужно сначала выявить, заметить, понять и проанализировать, иначе усилия будут направлены не по назначению, растратятся впустую и минуют тех, кто в них нуждается. Бездумная трата огромных воспитательных ресурсов на проведение «массовых» мероприятий из наивного расчета, что, чем больше будет дано, тем больше будет воспринято, чаще всего превращает их в надоедливые ритуалы, приносящие радость только одним педслужашим.

Воспитательное воздействие должно осуществляться в тех социальных средах, на которые сегодня ориентированы социальные диспозиции несовершеннолетних. Например, в послевоенные годы, когда родители были очень заняты на работе, а дети значительную часть своего досуга отдавали домашним делам, проблема организованного воспитательного воздействия решалась в основном в стенах учебного заведения. Туда и направлялись духовные, интеллектуальные, материальные и другие воспитательные средства. А игра и общение вне школы и семьи рассматривались главным образом как формы разрядки. В те годы дети и подростки любили играть. Затем, по мере улучшения материальных условий жизни, досуговое время несовершеннолетних стало увеличиваться, освобождаться от жизненно важных проблем и возник вопрос его полезного и целесообразного заполнения. Прежняя ориентация исключительно на школу, игнорирование стихийных сил, воздействующих на личность в обстановке педагогически неконтролируемого общения, как незначимых и несущественных быстро оторвали воспитательную позицию школы от реальности. Это и понятно, ибо отгородиться от того, что происходит в жизни, невозможно.

Нечто подобное наблюдается и в сфере семейных отношений. Как подразумевается всем укладом нашей жизни, средства, выделяемые семье в целом, должны справедливо распределяться между взрослыми и детьми. Это и свободное время родителей, и уровень их образования, и

доход, и многое другое, чем нам положено делиться со своим потомством. Однако ориентация на родительскую совесть оправдывает себя далеко не всегда. Одни взрослые жалеют на детей денег (редко), другие – свободного времени (часто), третьи не желают разделять с детьми радость и горе (еще чаще), четвертые не хотят учиться понимать психологию своего ребенка (чаще всего). Вот и получается, что средства, планируемые как затраты на воспитание, идут на удовлетворение эгоистических потребностей родителей. Во всяком случае практика работы с так называемыми запущенными детьми и подростками наглядно подтверждает, что речь должна идти не о социальных, а о психологических детерминантах средовой дезадаптации. Современные родители имеют реальную возможность воспитывать своих детей, и если у них это не получается, значит, они либо не хотят, либо не умеют этого делать.

Таким образом, ситуационные факторы отклоняющегося поведения несовершеннолетних следует искать прежде всего в низкой культуре воспитания, ориентированного на более примитивные потребности, чем те, которые есть у современной молодежи, а затем и в отсталости организационных принципов управления воспитательным процессом, отрывающих формирование личности подрастающего поколения от реальных условий жизни общества. На психологической стороне этих противоречий мы и сосредоточим внимание в настоящем разделе книги.

Понятие «семейная запущенность» охватывает широкий спектр возможных вариантов межличностного взаимодействия, т.е. взаимодействия детей и их родителей. Поэтому в самой общей форме, когда мы говорим о синдроме семейной запущенности, отставании в развитии вследствие семейной запущенности и т.д., нужно иметь в виду по меньшей мере два основополагающих момента: неоптимальную обстановку внутрисемейных отношений и неверный подход к воспитанию детей в собственном смысле этого слова. Первый из них предрасполагает к усвоению нежелательных навыков и привычек, второй же обладает известной побудительной силой к появлению проблем средовой адаптации и компенсаторных способов реагирования.

Существует целый ряд классификаций неблагополучных семей, где указанные моменты интерпретируются в зависимости от методологической концепции автора. На некоторые из них мы считаем необходимым обратить внимание читателя.

Г. Г. Бочкарева, исходя из содержания переживаний ребенка, приводит в своих работах следующую типологию неблагополучных семей: 1) семья с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где отношения между детьми и родителями равнодушные или, более того, ребенок испытывает грубость и неуважение со стороны взрослых, его воля активно

подавляется авторитарным воздействием; 2) семья, где нет эмоционального контакта между родителями и детьми при сохранении внешнего рисунка правильных отношений, когда безразличие взрослых к потребностям ребенка вынуждает его искать эмоционально значимые отношения вне семьи; 3) семья с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку активно прививают социально нежелательные потребности и интересы, вынуждают к соучастию в аморальном образе жизни⁹.

Л. С. Алексеева выделяет привычно конфликтную, аморальную, педагогически некомпетентную, асоциальную семью¹⁰.

У. Джекебаев, рассматривая дефекты воспитания с позиций криминологии, подчеркивает моменты, способствующие деформации нравственно-правовых установок личности, особо выделяя заражение в семье отрицательными привычками и отсутствие педагогической интуиции родителей¹¹.

А. Г. Харчев, рассматривая проблему с позиций социологии, использует для типизации показатели сплоченности семьи и ее общественные ориентации: сплоченная семья с ориентацией на общесоциальные цели; сплоченная семья, ориентированная на потребительство; дезорганизованная семья, ориентированная на социальные цели¹².

З. В. Баерунас выделяет такие варианты воспитательных ситуаций, способствующих появлению отклоняющегося поведения: отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка; высокий уровень насилия в воспитании, исчерпывающий себя к подростковому периоду; преувеличение самостоятельности детей из эгоистических побуждений самих родителей; хаотичность воспитания из-за несогласия родителей по вопросам влияния на ребенка¹³.

При медико-психологическом подходе в основу классификации кладется характер отношений родителей с детьми. Так, А. Е. Личко особо выделяет следующие четыре ситуации в семье: 1) гиперопека – от назойливого стремления родителей быть постоянными соучастниками всех жизненных проявлений своего ребенка (его мыслей, чувств, побу-

⁹ Бочкарева Г. Г. Психологические особенности трудновоспитуемых школьников// Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. М., 1980.

¹⁰ Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения несовершеннолетних от типа неблагополучной семьи// Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. М., 1980.

¹¹ Джекебаев У. О криминологических аспектах психологического взаимодействия людей в процессе общения// Вопросы борьбы с преступностью несовершеннолетних. Алма-Ата, 1968.

¹² Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М., 1979.

¹³ Баерунас З. В. Опыт социально-педагогического изучения семьи подростка-правонарушителя// Вопросы изучения детей с отклонениями поведения. М., 1968.

ждений, поступков) до тяжелой семейной тирании, когда излишний контроль за внутренним миром несовершеннолетнего сочетается с авторитарностью воспитательного давления. Для детей, воспитанных в такой атмосфере, пребывание в подчинении становится естественным состоянием и вызывает сильные коммуникативные затруднения при необходимости проявить самостоятельность; 2) гипопека, во многом совпадающая с психолого-педагогическим понятием «безнадзорность», когда свобода выбора решений не обеспечивается психологической поддержкой и контролем со стороны взрослого человека; 3) «кумир семьи» – постоянное внимание к любому побуждению несовершеннолетнего с немедленным поощрением за скромные успехи, которое развивает эгоцентризм и способствует закреплению истерических наклонностей с неизбежными проблемами самоутверждения в среде с равноправными отношениями; 4) воспитание «золушки» – повышенная зависимость ребенка от порицающего мнения окружающих, скептической оценки его личности и возможностей, формирующая у него привычку уходить от проблем и конфликтов в мир внутренних переживаний¹⁴.

Даже столь поверхностный и беглый обзор достаточно авторитетных мнений позволяет убедиться, что они сходятся в следующем: есть семьи, где родители подают дурной пример, равнодушны к детству как способу существования человека, где они хотели бы, но не умеют правильно воспитывать. В любом из этих вариантов у детей возникают проблемы средовой адаптации. Поскольку же мы рассматриваем эти проблемы как причины отклоняющегося поведения несовершеннолетних, необходимо сформулировать такое определение понятия «семейная запущенность», которое было бы адекватно поставленной задаче. Другими словами, мы должны проанализировать ситуации по содержанию конфликта и способу его разрешения. С этой целью все семьи, в которых неблагополучие воспитательного процесса связано как с условиями жизни, так и с особенностями педагогической тактики, мы подразделили на четыре группы, взяв за основу переживания самих несовершеннолетних, вынужденных приспосабливаться к обстоятельствам сложным, чуждым или враждебным.

1. Семьи с дефицитом воспитательных ресурсов

В таких семьях дети в силу обстоятельств, не зависящих или не полностью зависящих от воли родителей, получают от взрослых меньше, чем их сверстники. Это могут быть разрушенные и неполные семьи; семьи, где низкий уровень развития родителей не позволяет им оказы-

¹⁴ О классификации неблагополучных семей см.: Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л., 1990.

вать детям эффективную помощь в учебе; семьи, постоянно испытывающие материальные затруднения, что вынуждает несовершеннолетнего затрачивать много сил на поддержание жизненного уровня семьи, и т.п. Естественно, сами по себе ограничения воспитательных ресурсов не служат причиной средовой дезадаптации, но они создают фон, снижающий приспособляемость к стрессовым и экстремальным ситуациям и предрасполагающий к возникновению конфликтов. Например, материальные лишения даже облагораживают душу, если есть высокая цель, заставляющая мириться с ними. Если же такой цели нет, они означают лишь невыгодное отличие от окружающих и уязвляют самолюбие.

Рассмотрим психологические особенности воздействия дефицита воспитательных ресурсов на личность несовершеннолетнего на примере неполной семьи. Неполные семьи, где один из родителей добровольно отказался от помощи супруга в деле воспитания или оказался один на один с ребенком волею судьбы, среди вариантов семейного неблагополучия встречаются наиболее часто. Ограничив круг общения прямым контактом «ребенок – родитель» (чаще всего мать), вместо привычного «ребенок – родительская пара», взрослый человек вместе с несовершеннолетним оказывается в очень своеобразной воспитательной ситуации.

Прежде всего в таких семьях заостряются проблемы эмпатийного общения, свойственные стилю современных внутрисемейных отношений в целом. Неоднократно отмечалось, что разрушение большой семьи с бабушками и дедушками сильно сократило время общения родителей с ребенком, их контакт становится все более скоротечным, и те часы, которые семья проводит в сборе, в значительной мере уходят на целенаправленное воспитательное воздействие, когда нужно не столько проявлять, сколько скрывать свои истинные чувства. Выполнение прямых педагогических функций лишает психологический климат семьи той доверительности отношений, которая и должна отличать семью от школы.

Кроме того, на детей в таких семьях ложится специфическая психологическая нагрузка, связанная с необходимостью принимать участие в эмоциональной жизни родителя. Мать невольно вводит своего ребенка в круг переживаний, которые еще не могут быть им поняты, и вовлекает его в обсуждение проблем, содержание которых еще не может быть ему доступно.

Постоянные претензии на эмоциональный мир несовершеннолетнего, настойчивое обращение его внимания в направлении, интересующем взрослого человека, обедняют внутренний мир ребенка, отодвигают на задний план его собственные потребности и интересы. Дети рано «взрослеют со взрослыми» и не умеют общаться со сверстниками. Им

бывает трудно подружиться с кем-либо. Мальчики нередко отличаются своеобразным сочетанием вялости, пассивности, робости с повышенной чувствительностью и обостренным самолюбием. Когда мать одна воспитывает девочку, последней значительно чаще, чем мальчику, приходится подчиняться прямому давлению: приказу, распоряжению, требованию, наказанию. В подростковом возрасте инфантильность, приобретенная из-за недостатка общения, может стать причиной серьезных коммуникативных затруднений.

2. Конфликтные семьи

Такие семьи нуждаются в постоянной коррекции отношений. Это могут быть семьи, где родители составляют так называемую диссоциированную супружескую пару, когда, например, ригидный эмоционально, жестокий по характеру отец и неорганизованная, необузданная мать не в состоянии создать стабильной обстановки воспитания. К этой же группе следует отнести и те семьи, где родители не умеют или не желают преодолевать недостатки своего характера (повышенную раздражительность, эмоциональную неустойчивость, нервность, тревожную озабоченность и др.) во имя бесконфликтного разрешения внутрисемейных проблем. И наконец, источником конфликта в семье может быть вполне осознанное нежелание одного (или обоих) супругов терпеть присутствие другого супруга как конкретного человека с его жизненными установками, уровнем культуры и манерой поведения. Но на какой бы почве ни возникла хроническая конфликтная ситуация, для отнесения семьи к типу конфликтных необходим один существенный момент: конфронтация интересов взрослых должна быть заметна для ребенка, отрицательные эмоции должны постоянно «прорываться» в психологический микроклимат семьи.

Естественно, причины взаимной или односторонней неприязни между родителями не могут быть доступны пониманию ребенка. Он воспринимает лишь общую атмосферу недовольства, недоверия, раздражения и агрессивности, особенно если его стараются сделать активным сторонником одной из конфликтующих сторон. Принуждаемые занять одностороннюю позицию вопреки свойственному их возрасту стремлению дипломатично разрядить обстановку, уклониться от критики в адрес родителей, дети испытывают чувство тревожного ожидания и неуверенности в надежности своего существования. Необходимость скрывать свою привязанность к порицаемому родителю становится источником переживания собственной никчемности.

3. Нравственно неблагополучные семьи

Причисление той или иной семьи к разряду нравственно неблагополучных представляет собой довольно сложную в моральном, а тем

более в этическом отношении задачу. Внешний рисунок поведения в этом случае может служить приблизительным ориентиром, ибо рассчитывать на то, что семья будет открыто и искренне демонстрировать свои нравственные начала без лицемерия и позы, как правило, не приходится. Но поскольку цель нашего анализа – средовая дезадаптация несовершеннолетних, мы возьмем за основу то, что относится к мировоззрению самого ребенка, а именно расщепление в его представлениях допустимого с точки зрения родителей и тех требований к образу мыслей и поведению учащегося, которые ему предъявляются в организованном коллективе.

Вольно или невольно нравственно неблагополучная семья формирует у ребенка неправильное отношение к миру. С ним он приходит в учебное заведение, где сталкивается с неприятием, порицанием и даже наказанием за то, что до сих пор казалось обычным, естественным и даже не замечалось. Навыки, сформированные в эгоистически ориентированной среде (достигать своего в ущерб другому, пользоваться чужим трудом, принуждать силой следовать своей воле, поступаться нравственными принципами ради получения материальной выгоды и т.п.), обязательно влекут за собой нарушение приспособительного поведения в социально организованной среде, тем более что жестокое обращение, которому дети нередко подвергаются в таких семьях, подавляет чувство самоуважения, лишает способности испытывать удовольствие от добра и вызывает проблемы общения.

С началом обучения в школе, когда стремление быть приветствуемым членом коллектива становится потребностью ребенка, такие привычки, как грубость в обращении, жадность, эгоцентризм, начинают тяготить его. Однако противопоставить семейные традиции установкам педагога он еще не в состоянии. Возникающее противоречие вынуждает вырабатывать двойную ориентировку на приемлемое в школе и дома, а поскольку ребенок еще не умеет четко дифференцировать свое поведение, он постоянно путает, что можно в школе, а что – дома. С течением времени такое вынужденное расщепление воли воспринимается ребенком как несправедливость окружающих и вызывает чувство враждебности по отношению либо к семье, либо к школе.

В отроческом возрасте, когда желание занять престижное положение в коллективе сверстников сильно влияет на мотивы поступков, недостойное поведение родителей, как правило, в душе ребенка подвергается осуждению. Это душевное движение требует к себе бережного отношения, ибо именно в данный период легче всего дать верную нравственную ориентацию дальнейшему развитию. Поспешное же наклеива-

ние ярлыков сразу вызывает компенсаторные реакции протеста по типу «оправданного ожидания».

В подростковый период, когда нравы подростковой группы неформального общения на какое-то время тормозят безусловное осуждение навыков, полученных в асоциальной среде, дефекты семейного воспитания становятся особенно заметны.

4. Педагогически некомпетентные семьи

Такие семьи при всем многообразии конкретных конфликтных ситуаций отличаются тенденцией подчинить развитие личности ребенка собственному представлению о нем в ущерб его реальной, живой индивидуальности. В них выбирается воспитательная тактика, к которой несовершеннолетний вынужден приспособливаться, вместо того чтобы развиваться естественно.

Недостаток культуры воспитания в семье может проявляться и в недооценке индивидуальных особенностей ребенка, которые ставят его в невыгодное положение среди сверстников. Не желая признать за ним право на снисходительное отношение, родители, чье честолюбие не смягчается умом и жизненным опытом, нередко с упорством, заслуживающим лучшего применения, навязывают несовершеннолетнему тот стандарт поведения, который им представляется наиболее приемлемым, престижным и перспективным. Например, от психически неустойчивых детей, отличающихся непоседливостью и неустойчивостью активного внимания, требуется безоговорочное послушание, вместо того чтобы разнообразить мир их впечатлений. Детям со слабым типом высшей нервной деятельности навязывается столь активный образ жизни, что резервы их выносливости оказываются исчерпанными к середине дня. Естественно, что образ жизни несовершеннолетнего в условиях, когда он становится жертвой родительских иллюзий, заставляет его искать пути приспособительного поведения, а приобщение к культуре, основанное на столь откровенном давлении, вызывает у ребенка и подростка вполне закономерную оппозицию.

• Недостаток педагогической компетентности может проявляться и в стремлении родителей удержать в поведении несовершеннолетнего мотивы того возраста, который им нравится, а не того, в котором находится их ребенок. Примеров такого рода можно было бы привести множество, но мы ограничимся двумя, типичность которых поможет читателю самому сделать соответствующие выводы.

Первый пример. Родители решили строить воспитание на основе убеждения, что ребенок должен знать и понимать отрицательные последствия непослушания. Поэтому свою двухлетнюю девочку, которая капризничает перед сном, они «выдерживают» в углу по 30–40 минут,

пока она, утомленная непрерывным плачем, не заснет (практически от нервного истощения). При этом упускается из виду, что сама способность осознавать свои поступки как собственные побуждения приходит обычно не ранее трехлетнего возраста. Приведенный случай, может быть, и не заслуживал бы отдельного упоминания, если бы родители не имели педагогического образования.

Второй пример. В неполной семье растет сын, который до 13-летнего возраста был послушен, отзывчив, трудолюбив и очень зависим от матери. Когда же настало время первых проявлений личности и он начал заявлять свои права на выбор друзей, проведение досуга, характер увлечений, на собственный внутренний мир, это было расценено как демарш по отношению к матери. Попытка «грубо забить» пробуждающуюся самостоятельность (она, естественно, оказалась бесплодной) повлекла за собой резкое изменение воспитательной ситуации. По сути, ребенку предъявляли ультиматум: либо прежнее послушание, либо поступай как знаешь и сам отвечай за свои поступки. Понятно, что 13-летний отрок не будет вести себя как 11-летний ребенок, но он не может стать и на позиции 15-летнего подростка. Вынужденный адаптироваться к новым условиям воспитания, он вполне закономерно оказался среди трудновоспитуемых.

Приведенные примеры имеют отношение не только к последнему типу неблагополучных семей, но и понятию семейной запущенности в целом. Ситуационный фактор средовой дезадаптации, вызванный неверным воспитательным подходом, не остается неизменным на всем протяжении жизни несовершеннолетнего. Он усиливается и ослабевает, удерживается долго или бывает скоротечным, усугубляется или компенсируется.

Самым эффективным компенсатором дефектов семейного воспитания выступает организованный *ученический коллектив*. В нем несовершеннолетний получает возможность снять фрустрационную напряженность, освободиться от вредных привычек, приобрести уверенность в себе перед лицом неверно ориентированной микросреды воспитания. В тех же случаях, когда учебное заведение оказывается не в состоянии исправить недостатки семейного воспитания, речь идет о проявлениях педагогической запущенности.

Следует помнить, что проблемы средовой дезадаптации для большинства детей из неблагополучных семей возникают с момента их прихода в школу, когда предъявляемые там требования приходят в противоречие с возможностями личности, ее привычками и установками. Угроза оказаться в положении неприветливого члена коллектива, необходимость пересмотреть свое отношение к родителям, разочарование в

своих возможностях приводят к очень сильным эмоциональным переживаниям, уберечь от которых – главная задача педагогической реабилитации.

В младшем школьном возрасте, когда потребность в социальном общении побуждает тягу к коллективу, самоутверждение ребенка во многом зависит от отношения к нему учителя. Это и понятно, так как самооценка еще не имеет внутренних ориентиров, а мнения сверстников столь же расплывчаты и неопределенны. Должно пройти немало времени, пока сам коллектив приобретет силу воздействия на личность, а до тех пор доминирующая роль учителя делает его фигуру очень значимой в глазах учащихся. Борьба за его внимание, симпатию вызывает соперничество в классе.

Вполне естественно, что в тех случаях, когда учитель поддается субъективным чувствам и склонностям, дети из неблагополучных семей больше других рискуют попасть в разряд «неприветствуемых». По данным Р. В. Овчаровой и И. А. Невского, такие дети, отличающиеся упрямством, недисциплинированностью, грубостью, лживостью, агрессивностью, в результате неуспешности обучения и недостатков поведения, неавторитетности в глазах учителя попадают в тяжелое положение. Ни один из них не является «звездой» в детском коллективе, только 3% – предпочитаемыми, 39% – не предпочитаемыми и 58% – пренебрегаемыми¹⁵. Нужно помочь им обрести уверенность в своих интеллектуальных возможностях, обеспечить их вхождение в коллектив хотя бы минимальным преимуществом перед сверстниками в каком-либо виде деятельности, найти формы работы, развивающие их природные склонности и задатки. В противном случае отставание в учебе обязательно влечет за собой затруднения эмоциональной приспособляемости: устойчивую угнетенность настроения, чувство неполноценности, уход в себя, конфликтность в отношениях с товарищами, непослушание и упрямство. В познавательной же деятельности начинают преобладать мотивы принуждения.

Таким образом, хронологически педагогическая запущенность чаще всего следует за запущенностью семейной, позже включается как фактор воспитания, усугубляя проблемы самоутверждения личности конфликтами с учителями и коллективом сверстников, хотя вполне может быть, что расстройство средовой адаптации только начинается с момента вхождения в коллектив. И не исключено, что конфликтная ситуация возникнет потом, на одном из этапов формирования личности,

¹⁵ Овчарова Р. В., Невский И. А. Ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей. Курган, 1985.

когда потребности и интересы переходного возраста столкнутся с невозможностью (или неполной возможностью) их удовлетворения. Это не случайно, ибо жизнь соткана из больших и малых конфликтов, удерживать равновесие среди которых бывает трудно не только подростку, но и вполне взрослому человеку. Более того, известный уровень конфликтности даже неизбежен как форма выражения человеческой индивидуальности, демонстрирующей неадаптивное в чем-то поведение. Поэтому говорить об адаптивности как о прилежании и послушании на всем протяжении учебы, а о неадаптивности как об уклонении от учебы и недисциплинированности (что можно встретить в работах педагогической ориентации), на наш взгляд, не совсем правильно. По-видимому, целесообразнее ситуационный фактор «педагогическая запущенность» понимать как создание для несовершеннолетнего таких условий воспитания, в которых он не может рассчитывать на поддержку и реабилитацию, а вынужден адаптироваться к педагогу как к человеку и к коллективу как социальной среде, жертвуя чем-то важным и нужным для дальнейшего гармоничного развития личности, компенсировать проблемы общения за счет ее внутренних ресурсов.

Для начала выберем исходный фактор, от которого путем логических построений можно прийти к анализу отдельных вариантов компенсаторного поведения несовершеннолетнего как целесообразного ответа на неблагоприятные условия воспитания. В обширной педагогической литературе, посвященной проблемам трудновоспитуемости или касающейся проблем неадекватного взаимодействия ученика и коллектива учебного заведения, можно выделить несколько уровней выбора такого фактора (первичного понятия), исходя из которого строится система умозаключений и соответственно педагогических рекомендаций.

При индивидуально-коллективистском подходе за основу педагогического метода берется принцип создания психологического микроклимата, позволяющего успешно адаптироваться максимальному числу разных человеческих индивидуальностей. Непревзойденными мастерами такого подхода к воспитанию были А. С. Макаренко и польский педагог Я. Корчак. Достаточно вспомнить воистину всеобъемлющую галерею образов «Педагогической поэмы», каждый из которых дан не изолированно (не это делает поэму уникальным педагогическим произведением), а в отношении к коллективу. Характеризуя одного из командиров сводного отряда по фамилии Лапоть, А. С. Макаренко замечает: «Он замечательный коллекционер: возле него всегда вертятся, в него влюблены, ему верят и поклоняются дураки, чудачки, одержимые, психические, из-за угла мешком прибитые. Лапоть умеет сортировать их, раскладывать по коробочкам, лелеять и перебирать на ладони. В его ру-

ках они играют оттенками красоты и кажутся интереснейшими экземплярами человеческой породы»¹⁶.

К сожалению, у последующих теоретиков от педагогики все больше доминирует коллективное воздействие на личность. Исходным понятием для них становится уже существующее отрицательное свойство или качество характера, которое если и не нуждается в перевоспитании, то во всяком случае предполагает активное подавление неправильно ориентированной воли. За исходное понятие при этом берется либо переживание своей психологически обусловленной изоляции, либо ориентация на ценности микросреды, либо мотивы социально неадекватного поведения. Такой подход позволяет решать многие конкретные проблемы планирования воспитательной политики в сфере управления коллективом и его ориентации относительно других сред воспитания, но проигрывает в глубине анализа индивидуальности.

Каждое из перечисленных направлений заслуживает подробного рассмотрения и изучения. Однако, чтобы сохранить методический принцип, позволяющий придерживаться концепции психической средовой адаптации, мы не будем останавливаться на них более подробно. В многообразии поводов для конфликта нам необходимо выбрать достаточно общий признак, чтобы он в той или иной мере присутствовал в любой конфликтной ситуации.

Продолжая мысль о компенсаторной природе отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте, о внутренней целесообразности неадекватного (с позиции воспитателя) поступка, мы логично должны прийти к мысли о выделении в качестве фактора педагогической запущенности такой воспитательной ситуации, когда обычный и в принципе верный воспитательный прием «проходит мимо» мотива, т.е. когда несовершеннолетний, с одной стороны, остается наедине со своими проблемами (изолирован), а с другой – должен еще и приспособливаться к позиции педагога (конформен).

При этом специфика педагогического труда связана с тем, что становление дезадаптивной формы поведения происходит на фоне возрастных особенностей психики и соответственно поэтапного естественного развития личности. Педагогу приходится постоянно учитывать, что именно в поведении учащегося следует относить к возрастному, что к приспособительному, а что к возрастному, измененному приспособительными реакциями, усвоенными на более ранних этапах развития.

Например, в начальной школе, когда запущенные ранее или недостаточно способные дети чувствуют, что удовлетворение их потреб-

¹⁶ Макаренко А. С. Сочинения. Т. 2.

ности быть одобряемыми и приветствуемыми членами коллектива класса наталкивается на препятствия, они, естественно, стремятся преодолеть возникшие затруднения компенсаторно-уступчивым способом. Такие дети переносят на своего учителя многие чувства, которые должны адресоваться родителям. В подобной ситуации умение учителя использовать личную приязнь ученика (который может ему и не нравиться как индивидуум) для развития не столько коммуникативных, сколько учебных и трудовых навыков аттестует его как воспитателя. Истинный показатель средовой адаптации в данном случае – именно желание учиться, даже если от этого ребенок становится капризнее, упрямее или шаловливее. Считая проблему средовой адаптации прежде всего проблемой послушания, учитель ограничивает систему требований к поведению ребенка только начальной школой и не готовит его к появлению новых требований и интересов, которые возникают в процессе личностного развития с началом отроческого возраста. Казалось бы, позицию педагога еще нельзя назвать предосудительной, однако допускаемое им отставание в развитии приспособительных возможностей личности ребенка делает последнего менее защищенным перед лицом предстоящих испытаний.

Из них ближайшим по времени будет необходимость отстоять свою индивидуальность перед лицом непосредственного окружения, когда наступит возраст отрочества. Занять в коллективе достойную позицию окажется далеко не так просто, как раньше, так как мнения учителя и сверстников перестанут совпадать. «Вклинившись» в сообщество отроков, школьник, привыкший излишне зависеть от учителя, неизбежно наталкивается на насмешливое отношение более способных, умелых и коммуникабельных сверстников. Вполне естественно, что одной из первых реакций на возникшие проблемы самоутверждения личности будет переход к конфликтно-демонстративной форме приспособительного поведения. У детей «катастрофически портится характер». Они начинают дерзить, сбегать с уроков, красть, обижать младших. Но напрасно искать причины такой метаморфозы в самом ребенке. Просто оказался исчерпанным резерв бесконфликтной формы приспособительного поведения. В изменившихся условиях, вызванных психологической перестройкой учащегося и его сверстников, она уже не обеспечивает личности ребенка защиты от признания никчемности. Поэтому под маской хулигана или лентяя ребенок спасает свое «я» от положения «тупого», «слабого», «беззащитного» и т.п.

Типичной педагогической ошибкой в такой ситуации бывает поспешное наклеивание ярлыков. Многочисленные и, как правило, безуспешные попытки сломить неверно ориентированную волю учащегося не

могут дать ожидаемого результата по той причине, что, отказавшись о педагогически неприемлемой формы поведения, он рискует попасть в лично неприемлемую позицию. А это гораздо хуже наказания. Так что, по сути, педагогически запущенным может оказаться учащийся, с которым достаточно много работали, но при этом упустили из виду, что надо было предоставить ему возможность реабилитироваться в собственных глазах и глазах коллектива: не помогли раскрыть и реализовать его собственную одаренность в деятельности, гарантирующей успех (пусть даже малый).

Чаще всего на данном этапе воспитания трудным учащимся приходится испытывать на себе «педагогический толчок» в направлении недостижимых целей. Им предоставляется возможность учиться «как всем другим», заниматься в кружках и секциях, участвовать в общественной работе, но при этом ставка делается на их добрую волю без того постоянного благожелательного нажима, который абсолютно необходим по крайней мере до тех пор, пока полученные ими навыки не сделают то или иное занятие увлекательным.

Если же сочетание возрастных и дезадаптивных проявлений расценивается педагогами (а подчас и родителями) как признак, характеризующий личность в целом, если ребенку откровенно демонстрируют свое разочарование, неверие в его положительные качества и человеческие достоинства, он неизбежно начинает вести себя по типу «оправдания ожиданий». Более того, именно сейчас между «отвергаемыми» устанавливаются микросоциальные связи. Как отметил В. И. Куфаев, при неумелом подходе к ребячьему коллективу в учебном заведении обычно образуются два действующих начала – коллектив ребят и коллектив педагогов. Педагоги предписывают, уговаривают, требуют, заставляют, а ребята не подчиняются¹⁷. Социологические исследования, направленные на изучение характера отношений между трудными учащимися и педагогами, показывают, что последним свойственно недооценивать в учащемся личность. Так, по данным А. И. Островского, 11% учителей вообще не видят у «трудных» положительных качеств, 51% – только одно положительное качество и лишь 37 % – более одного¹⁸.

Вытеснение школьника из психологически значимых отношений коллективной жизни учащихся имеет следствиями потерю интереса к основной деятельности (учебе), замедление развития таких качеств, как

¹⁷ Куфаев В. И. Юные правонарушители. М., 1925.

¹⁸ Островский А. И. Правовое воспитание как условие профилактики правонарушений// Повышение эффективности воспитательной работы по профилактике правонарушений учащихся. Иркутск. 1983.

самостоятельность, активность, закрепление негативного отношения к принятой системе оценок, потерю веры в себя, ухудшение социального статуса в классе.

Подростковый возраст приходится на период завершения учебы в 9-летней школе и поступления в профессионально-техническое училище, техникум или перехода в старшие классы. Определенная установка на смену коллектива формируется заранее, когда учащиеся и их родители принимают первое профориентационное решение, и естественно, что это сразу меняет стиль поведения несовершеннолетнего. Открывающаяся перспектива стряхнуть с себя проблемы средовой адаптации, накопившиеся за предыдущие годы, снижает их сегодняшнюю значимость и позволяет подростку проложить между собой и коллективом эмоциональный психологический барьер. Со своей стороны и педагогический коллектив «демобилизуется» в предвидении предстоящего выпуска, так как система рекламации за плохое качество педагогического труда не разработана и ответственности за расстройства и нарушения средовой адаптации выпускников педагогические коллективы не несут¹⁹. Все это обуславливает известный спад воспитательной активности школы в 9-х классах.

Одновременно происходит и психологическая перестройка, свойственная пубертатному возрасту. Смещение конфликтных проявлений из сферы внешних отношений в область внутренних переживаний, резкое усиление потребности самоутвердиться, повышение значимости группового мнения о себе снижают активность протеста. Запущенные в педагогическом отношении подростки «принимают правила игры» и начинают вести себя спокойнее, что может вызвать иллюзию «исправления». На самом же деле их перестройка означает лишь перевод средовых диспозиций на двойную ориентировку. В организованном коллективе они реагируют по типу средовой изоляции, а истинные чувства, намерения, интересы и склонности реализуют в сфере неформального общения. Понятно, что такой уход от конфликта не означает ни нравственной перестройки, ни роста правосознания, ни зрелости мотивов, без чего об исправлении не может быть и речи. Поэтому спад педагогической активности, который можно повсеместно наблюдать в выпускных классах неполной средней школы, излишнее доверие к самостоятельно-

¹⁹ Как было указано в материалах, посвященных обсуждению реформы общеобразовательной и профессиональной школы, контроль качества педагогического труда носит исключительно внутриведомственный характер, что повлекло за собой снижение значения нравственных критериев в деятельности учебных заведений и появление таких отклонений, как завышение успеваемости и введение в заблуждение принимающих ведомств относительно истинных особенностей характера выпускника.

сти подростков (которую они очень охотно демонстрируют) означают для трудновоспитуемых учащихся не что иное, как дальнейшее усиление педагогической запущенности, ибо нет ничего проще, чем отпустить подростка в стихию неформальных отношений (куда он сам стремится), и нет ничего труднее, чем вернуть его в организованный коллектив, где его самолюбие ждут весьма серьезные испытания.

Мы рассмотрели конфликтные воспитательные ситуации, причина которых, строго говоря, лежит вне воли педагога. Скорее всего, их следовало бы отнести к вариантам не столько педагогической, сколько социальной запущенности, так как, если иметь в виду учителя как личность, индивидуум, то он располагает весьма скромными возможностями их предупредить или исправить.

Термин «педагогическая запущенность» должен быть адресован не только учителю, но и педагогике, воспитательной политике, постановке воспитательного дела в целом, которое не предусматривает достаточно широкого диапазона воспитательных средств. Естественно, позиция педагога может либо усилить, либо компенсировать возникающую фрустрацию, но в принципе предотвращение появления компенсаторных вариантов поведения с переориентацией целей с коллективных на индивидуально значимые, стереотипизацией защитных реакций, регрессом к поведенческим моделям более раннего возраста и в конечном счете задержкой психосоциального развития – дело всей системы воспитания.

Осталось лишь упомянуть о тех вариантах педагогической запущенности, когда несовершеннолетний подвергается сознательному психологическому давлению со стороны педагога, неверно использующего власть, которой он наделен в силу своего социального положения. Для определения такого рода воспитательных ситуаций обычно используют термин «дидактогения», имея в виду, что вред причинен словами учителя.

Чаще всего у нас нет оснований подозревать наличие у педагога, наносящего дидактогению, низменных побуждений вроде мести, корысти, желания доставить страдания или подвергнуть унижению ради самого страдания и унижения. Речь, как правило, идет о включении в педагогический арсенал незтичных методов воздействия, характерных для малокультурной среды, о недостаточном уровне воспитанности самого педагога или его низкой квалификации, т.е. о том, когда воспитательный (по мнению учителя) прием строится на предрассудках, которые он по простоте душевной считает производными педагогической науки.

К сожалению, пока еще встречаются случаи, когда ученик младших классов в силу запущенности или недостаточной одаренности ока-

зывается в положении человека, выставляемого на смех, откровенно порицаемого и постоянно наказываемого. Лишенный возможности адаптироваться с помощью бесконфликтной формы приспособления, он вынужден либо прибегать к оппозиционной форме реагирования, либо психологически изолироваться. Естественно, что его поведение в отроческом и подростковом возрасте сразу будет носить признаки неконструктивной, а то и невротической компенсации.

И наконец, когда в подростковом возрасте наступает время правоответственности, приходится сталкиваться с еще одной разновидностью педагогической запущенности. Она проистекает из желания педагогов сложить с себя функции контроля за поведением трудных учащихся на плечи представителей правоохранительных органов. Забыв о том, что несовершеннолетний должен подчиняться педагогу (ибо это обязательное условие правильного развития его личности), учителя, мастера профессионального обучения, преподаватели техникумов, чувствуя недостаток своего собственного авторитета, зачастую «криминализируют» отклонения в поведении трудных подростков, не выходящие за рамки возрастных или дезадаптивных реакций: используют как повод для учета в инспекции по делам несовершеннолетних, злоупотребляют угрозами применить наказание, предусмотренное уголовным законодательством, употребляют в речи, обращенной к учащимся, соответствующие эпитеты. Это дезориентирует подростков относительно понимания преступного как совершенно неприемлемого и наказуемого при любых обстоятельствах (ведь закон одинаков для всех). Во-первых, если педагогический коллектив, ориентируя учащегося на закон, в своей реальной практике воспитания берет на себя ответственность (как это нередко бывает) не доводить дело до правоохранительных органов, понятие наказуемого педагогом и законом смещается. Такое смещение нормативных установок с учетом подростковой психологии не усиливает уважения к дисциплинарной (педагогической) норме, а, напротив, провоцирует демагог в сторону нормы уголовной (авось простят!). Во-вторых, использование аргументов, построенных на угрозе наказания, снижает значимость аргументов нравственных, основанных на силе убеждения, а ведь именно последние и составляют основу педагогического воздействия. В-третьих, занимая позицию «за плечом» представителя власти, учитель и сам нередко проникается духом возмездия, забывая, что его роль состоит в том, чтобы прежде всего прощать, только при крайней необходимости – наказывать и во всяком случае – понимать.

Однажды, когда поведение подростков, только что окончивших восьмой класс одной из школ (они были задержаны в нетрезвом виде в

общественном месте), стало предметом обсуждения широкой общественности, мне пришлось столкнуться с такой педагогической позицией. Преподаватель школы написал в редакцию телевидения, что его педагогическая и гражданская совесть не позволяет считать «этих людей» (людям – по 15 лет) заслуживающими право называться порядочными людьми. Как говорится, комментарии излишни.

Подмена педагогической позиции юридической, все чаще вкрадывающаяся в отношении педагогов к подросткам, не может не сказаться на поведении последних. Угроза наказания, ориентация на внешний контроль за поведением, упрощение конфликта до межличностной конфронтации создают психологический климат, привычный для трудно-воспитуемого ученика. Страх наказания он не испытывает, так что ему бывает даже проще ориентироваться на незамысловатые реакции гнева и раздражения, нежели стремиться к сложным, труднодостижимым, но возвышающим и облагораживающим эталонам поведения педагогов высокого нравственного тона. Зачастую это грозит (как бывает в педагогических коллективах невысокой культуры) низведением воспитательного воздействия до уровня житейской, обывательской манеры общения, что, естественно, влечет за собой скептическое отношение к социальной культуре вообще, которую символизирует обстановка учебного заведения, и возрастанию мотивообразующей роли среды неформального общения.

Среда неформального общения воздействует на человека через сферу эмоциональных отношений. Желание быть принятым, приветствуемым, одобряемым заставляет искать расположения окружающих, а страх быть изгнанным – избегать явного расхождения с общественным мнением. Преобладание чувственного тона в мотивах группового поведения существенно отличает характер взаимодействия людей в среде неформального общения от взаимоотношений в коллективе, где главная роль принадлежит официальному статусу человека. Вот почему, несколько схематизируя проблему, можно сказать, что несовершеннолетний нуждается в коллективе для самоутверждения в качестве представителя общества, гражданина, а в неформальной группе – для проявления индивидуальности в мире стихийно складывающихся симпатий, антипатий, вкусов, выборов и предпочтений. И та и другая формы самоутверждения необходимы в определенной пропорции, нарушение которой влечет за собой дискомфорт и возникновение проблем средовой адаптации.

В тех случаях, когда у учащихся не возникает проблем общения в коллективе как основной среде обитания, неформальная среда дополняет воспитание настолько, насколько это соответствует нормальным со-

циальным потребностям личности. Там ребенок или подросток получает возможность безбоязненно ошибаться и ставить различного рода социальные эксперименты в среде себе подобных, будучи уверен, что в любой момент может «выйти из игры», так как там все в известной степени «понарошку». Однако бывают обстоятельства, когда несовершеннолетний придает среде неформального общения гораздо большее значение, чем она того заслуживает. Например, дети, воспитывающиеся в обстановке безнадзорности, вынуждены проводить там слишком много времени, и тогда вступают в силу стихийные силы педагогически неконтролируемого детского общения. Необходимость двойной адаптации: к коллективу, где нужно быть послушным, добрым, помогать товарищам, жалеть слабых, и к неорганизованной среде, где мягкость примут за слабость, а доброту – за глупость, задает ребенку очень сложную задачу. Вынужденный самостоятельно решать свои проблемы, он нередко делает выбор в пользу микросреды. Когда переживания огорчения, вызванного чувством средовой изоляции в коллективе, потеряют свою остроту, возможность проявить индивидуальность с помощью сравнительно простых приемов, не сковывая себя условностями высокой социальной культуры, действует на неокрепшую психику соблазнительно. Все это приводит к созданию ощутимой педагогической контральтернативы и неизбежно сопровождается появлением признаков трудновоспитуемости.

При оценке роли среды неформального общения в становлении характера нужно ясно представлять себе, когда она действует как дополнительная психологическая перегрузка, источник стрессов и фрустраций, а когда превращается в «зону душевного отдохновения» от проблем организованного общения. Это во многом зависит от того, насколько средовые обстоятельства соответствуют природе возрастных социальных потребностей человека.

Дошкольники самостоятельно не группируются. Их потребность в общении со сверстниками очень мало зависит от состава участников игры и ориентирована главным образом на взрослого человека – организатора межличностного взаимодействия. Предоставленные самим себе, дети не распределяют ролей, не создают правил поведения, не придают своему сообществу даже самых простых социальных контуров. Вынужденные находиться только в компании сверстников, они стремятся вернуться под протекторат взрослого или старшего, тяготеют к предоставленной им свободой и чувствуют заметный психический дискомфорт.

У младших школьников неформальное общение имеет уже более сложные механизмы взаимодействия. Они стараются организовать свои отношения, моделируя ситуацию, необходимую для выполнения опре-

деленных функций: социальных, профессиональных, бытовых, творческих. Игра в общение строится уже по известным правилам. Иногда в наиболее неблагоприятных случаях семейно-педагогической запущенности неформальная среда выполняет функции психологической защиты. В ней трудные младшеклассники ищут покровителя из числа взрослых или подростков и зачастую находят их среди представителей далеко не лучшей части человечества. Причем даже самые предосудительные поступки, которые они порой совершают, чтобы удержать такое покровительство, еще не означают микросредовой переориентации в целом. Ребенок просто ориентируется на взрослого человека, зависит от него и готов следовать его руководящей роли – хорошей и плохой. В этом нетрудно убедиться, когда судьбой запущенного ребенка начинает всерьез заниматься опытный и добрый воспитатель. В таких случаях поражает, как быстро типичные детские реакции приходят на смену озлобленности, самостоятельности и житейской хитрости маленького человека, извлеченного из социально неблагополучной микросреды.

В отроческом возрасте потребность в общении более или менее равномерно распределяется между семьей, коллективом и друзьями. Это позволяет детям маневрировать между средами обитания, компенсируя неудачи в одной успехами в другой. Например, оказавшись в положении «не привлекающих внимание» в классе (а таких, по данным С. А. Беличевой, не менее 16,7 %²⁰), они больше тянутся к семье, где бывают на радость родителям хорошими помощниками, рассудительными и надежными. В компании же друзей они не чувствуют психологической зависимости от среды, легко меняют круг общения, стараются командовать. Одним словом, пока это не более чем лаборатория социальных экспериментов. Да и компании создаются, как правило, не сами по себе, а в рамках организованного коллектива, как его претендующий на самостоятельность фрагмент, постоянно соперничающий с такими же фрагментами за авторитет в коллективе.

Потерпев поражение в школьном коллективе (не более 8% делинквентно ведущих себя отроков бывают довольны своим положением в классе), дети из плохих семей (особенно недостойно себя ведущих) вынуждены компенсировать это поражение в среде неформального общения. Вместе с тем, когда далеко не главная и не основная для развития личности среда становится основным местом обитания, фрустрационное напряжение не ослабевает, ибо та не может заменить ни семьи, ни школы, а иллюзия, будто запущенные дети любят уличную среду и терпеть не могут коллектива (за что их оттуда «с треском» или тихо, но упорно

²⁰ Диагностика школьной дезадаптации/ Под ред. С. А. Беличевой. М., 1993.

изгоняют), – не более чем выдумка нерадивых педагогов. Ведь гораздо проще объявить ребенка «врагом общества», чем признать, что общество, вверенное твоим заботам, оказалось недостаточно гуманным.

Объединяясь по признаку одинаковой судьбы, запущенные в семейно-педагогическом отношении отроки образуют своеобразное «уличное племя» с чувством клановой принадлежности. Такие дети много времени проводят вместе, у них развита взаимовыручка, новичок может всегда рассчитывать на помощь и поддержку, выделяться и командовать никому не позволено, при защите обиженного проявляется полная солидарность. Социальные нормы создаваемой отроками микросреды очень неопределенны и весьма демократичны.

В подростковом возрасте роль среды неформального общения неизмеримо возрастает. На протяжении нескольких лет до наступления зрелости образ жизни молодежного сообщества и той малой группы, в которую войдет несовершеннолетний, будет сильно влиять на его склонности, интересы, оценки, вкусы, взгляды и манеры.

Сама по себе подростковая группа как носительница мотивообразующих влияний на поведение молодежи изучалась много и разносторонне, причем данные нами ссылки не отражают истинного размаха исследований в этом направлении, а лишь весьма приблизительно свидетельствуют о значимости проблемы. По сути, читателю придется довольствоваться лишь теми обобщающими выводами, которые автор сделал, ознакомившись с литературой по данной проблеме.

В известный период жизни (примерно с 14 до 17 лет) все сверстники – хорошие и плохие, воспитанные и запущенные, умелые и неловкие, смелые и робкие – испытывают сильную потребность составлять сообщества (малые группы). Семья и коллектив в рассматриваемый период отходят с переднего плана психологически значимых переживаний, что не случайно. У подростка неизбежно возникает потребность самостоятельно выбирать пути и способы самоутверждения среди людей. Он невольно отрицает подражательную форму поведения, которую требуют от него в семье и школе. Вот почему, отринув на какое-то время опыт предшествующего поколения и отказавшись от привилегий, предоставляемых детям, подростки предпочитают проводить первые социальные эксперименты в среде себе подобных, где можно смело ошибаться, потому что ошибаются все; предпочитают не столько осознанно, сколько интуитивно, в точности повторяя весь набор ошибок своих старших товарищей, родителей, прародителей и самых отдаленных предков.

В глазах запущенных в семейно-педагогическом отношении детей подростковая группа имеет множество преимуществ: общение в ней не

обременено сложными правилами; группа не преследует целей, которые требуют систематической деятельности, труда; среды мотивов общения преобладает желание совместного времяпрепровождения; отставание в учебе не влечет за собой насмешек и порицания; ранее приобретенные преимущества интеллектуального порядка (знания, эрудиция, навыки труда и пр.) теряют ценность, тогда как преимущества эмоционально-характерологического порядка (смелость, решительность, ловкость и пр.) ценятся значительно выше. А неизбежные «издержки», такие как необходимость подчиняться воле лидера, рисковать своей репутацией или терпеть физические лишения, не вызывают у них большой психологической перегрузки. Трудно допустить, что вчерашние дети не поддадутся соблазну прекратить работу над собой, когда у них появится перспектива «сбежать» в подростковую группу от проблем средовой адаптации в социально организованной среде.

Для педагогически правильно воспитанных детей установление связей с группой значительно сложнее. Не обладающие навыками неформального общения, теряющиеся в конфликтной ситуации, привыкшие к тому, что окружающие внимательно следят за тем, что происходит в их душе, и вследствие этого излишне самолюбивые, они нередко бывают вынуждены испытывать на себе всю силу конформного давления на личность. Поставленные перед необходимостью имитировать качества, которых нет (агрессивность, лживость, цинизм), или оказаться в средовой изоляции (ведь подростки обычно принимают эти качества за храбрость, верность другу и самостоятельность), такие дети оказываются перед альтернативой, для решения которой в пользу моральных принципов им недостает истинной смелости и социального опыта.

Когда родители и педагоги не замечают конфликта между подростком и неформальной группой (а сам подросток это обычно скрывает), его поведение начинает приобретать все признаки средовой дезадаптации. Застенчивые и скромные начинают демонстративно грубить, самолюбивые и прилежные – «равнодушно» получать двойки, откровенные – настороженно молчать. Такое перенесение конфликта из среды неформального общения в сферу официально регламентированных отношений свидетельствует, что конфронтация здесь если и грозит наказанием, зато не задевает личность и позволяет косвенно приобщиться к мнению товарищей по типу «могу не хуже вас, значит, я такой же, как и вы, а то, что я хочу остаться сам по себе, это мое дело». Именно такой психологический механизм приходится констатировать у многих внезапно совершивших правонарушения или обнаруживших гиперкомпенсаторно-невротические реакции, когда глубокий внутренний разлад с

группой сверстников сочетался с внешне спокойным поведением и сильным психическим напряжением.

Противоречия, подпадающие под понятие «средовая запущенность», могут проявляться и во взаимодействии *«подростковая группа – социальная среда»*. Недостаточно контролируемые подростковые группы часто ведут себя социально неадекватно, что служит причиной возникновения многообразных конфликтных ситуаций, в которые члены группы вовлекаются как по своей воле, так и против собственного желания. В частности, по данным А. И. Долговой, изучавшей социальные ситуации развития личности несовершеннолетних правонарушителей, в так называемых криминогенных группах согласны с групповыми установками только 46%, еще 46% согласны лишь с некоторыми групповыми решениями, а 8% внутренне придерживаются своей точки зрения²¹. Такое расхождение между мировоззренческим (знал, понимал), эмоциональным (убежден в правильности) и поведенческим (готов следовать) заставляет рассматривать группу как социальное образование, занимающее промежуточное положение между личностью подростка и обществом. В ней как в социальной среде непосредственного общения происходит усвоение правовых и моральных норм, в ее психологическом микроклимате зарождаются свои неписанные нормы и ожидания, более или менее расходящиеся с моральными установками и правовыми предписаниями макросреды.

Обстоятельством, способствующим появлению противоречий между группой и макросредовой нормой, чаще всего выступает психологический возрастной фактор: группа и создаваемые ею ожидания находятся под сильным влиянием свойственного этому возрасту побуждения испытывать на окружающей среде способы и приемы воздействия на других людей. Поисковые действия дают подростку сведения о соотношении собственных усилий и изменениях, происходящих вовне. Это дают реакции других людей на его собственные действия, они способствуют изменению в ходе взаимодействия его собственных позиций и установок, а также ориентируют в действительности употребляемых приемов в разной ситуации. Подростки сами обостряют ситуацию до момента, когда появляется возможность использовать прием для «разрушения позиции противника». Сам поиск направлен на установление многочисленных вариантов таких сочетаний между стечением обстоятельств и действиями, между ситуацией и адекватным способом общения²².

²¹ Долгова А. И. Проблема профилактики криминогенных групп несовершеннолетних // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1980. Вып. 32.

²² Бобнева М. М., Шорохова Е. В. Социальная психология личности. М., 1979.

Игра на грани правопослушного поведения, свойственная обычным подростковым группам, оказавшимся вне должного контроля со стороны воспитательной среды, не обусловлена собственно стремлением нарушить законодательные предписания. Она представляет собой крайний вариант реакции оппозиции, когда соперничество в изображении наиболее престижных (с точки зрения возрастной психологии) качеств характера толкает несовершеннолетних на рискованные социальные эксперименты. Игровое отношение к взглядам и поступкам, переносимым из преступной подкультуры в мотивацию группового поведения, более всего отражено в тех правилах, которые подростки применяют в своей деятельности. Так, нетрудно заметить, что несовершеннолетние четко разграничивают допустимое в своей среде и в иных сферах общественных отношений.

Например, группа ревниво соблюдает неприкосновенность своей территории от вторжения чужаков, что нередко сопровождается драками, однако статус чужака никогда не распространяется на детей или взрослых. Любопытство к оружию, его приобретение, изготовление и ношение имеют значение только в подростковом сообществе, где оно придает владельцу оногo известный вес и престиж, но интерес к оружию никогда не обнаруживается, если подросток попадает в компанию людей другого возраста, в которой это не имеет никакой цены. Удовлетворение сексуального любопытства в нравственно неприемлемой или наказуемой форме (раздевание, ощупывание и др.), если речь не идет о прямом преступном намерении, обычно реализуется как у юношей, так и у девушек в общении между собой, а не со взрослыми людьми.

Когда подростковая группа остается без контроля, у несовершеннолетних может возникнуть искушение перенести нравы, принятые между собой, на «большое общество». Правопослушные в отдельности юноши и девушки пытаются навязать взрослым и детям свою манеру поведения: проявляют агрессивность по отношению к старшим, нарушают общественный порядок, разрушают предметы общего пользования. При этом бросается в глаза, что личных претензий к жертве своего неправильного поведения подростки не имели, она просто «попалась под руку», оказалась по тем или иным признакам доступной для преступного посягательства.

И наконец, как особый вариант средовой запущенности подростков нужно рассматривать криминальную группу, специально созданную опытным человеком для достижения преступной цели. В таком случае заражение антисоциальными взглядами, потребностями и привычками с самого начала происходит в процессе деятельности, подчиненной воле одного или нескольких человек. В соответствии с распределением ролей

(доверенное лицо лидера, поощряемый актив, привлекаемые члены, вовлекаемые, присоединившиеся и т.п.) психологические возрастные особенности несовершеннолетних используются для более или менее замаскированного приобщения к антисоциальным установкам. Это и компрометация соучаствием в преступлении со страхом наказания, и поддержка ложного героизма, и доступность запретных развлечений, и поощрение примитивных влечений. Противопоставление нормообразующих ценностей в подобных группах осуществляется с откровенно клановых диспозиций и формирует у несовершеннолетних чувство приобщения к преступной подкультуре. Это самый опасный вариант средовой запущенности, угрожающий появлением противоправных убеждений. Воспитательная работа с подростками, входящими в такие группы, относится к борьбе с преступностью и требует активного использования наряду с педагогическими властными мер воздействия как на одного несовершеннолетнего, так и на группу в целом.

Таким образом, понятие **«условия воспитания»** распадается на целый ряд ситуаций, в столкновении с которыми ребенок или подросток может испытывать растерянность, неуверенность, разочарование в себе или окружающих. Не всегда ему бывает по силам даже понять причину того, как и почему он занимает невыгодное, нежелательное или неприемлемое положение, и ему остается либо примириться с обстоятельствами, либо вступить с ними в противоречие. При этом выбор защитных способов реагирования не столь велик. Образно говоря, личность несовершеннолетнего трансформирует многочисленные и многообразные негативные условия воспитания в несколько определенных типов защитного поведения, которые затем вновь распадаются на многообразные конкретные отклоняющиеся поступки. Чем глубже нарушение средовой адаптации, тем больше в поведении ребенка или подростка проявляется типичное, тем чаще индивидуальное, присущее личности, уступает место присущему защитным способам реагирования. Установить названные признаки в поведении – значит связать поступок с ситуацией воспитания причинно-следственными отношениями, т.е. надежно гарантировать эффективность социальной поддержки и педагогической реабилитации.

Возрастные факторы

Следуя привычке мерить все на свой аршин, мы нередко упускаем из виду, что порою самые безобидные, на наш взгляд, обстоятельства могут заставить страдать наделенного иной восприимчивостью человека, интересы, желания и стремления которого не совпадают с нашими.

Попытки побудить его к деятельности, столь целесообразной, полезной и естественной с наших позиций, могут вызвать у него недоверие и даже враждебность, ибо нет ничего тягостнее, чем чувствовать себя жертвой неразумного и бестактного стремления помочь во что бы то ни стало. Внутренняя оппозиция добру, наделенному элементом принуждения, нередко служит причиной нарушения средовой адаптации человека в, казалось бы, обыденных житейских ситуациях.

Все сказанное целиком относится к умению соотносить наши действия с особенностями мироощущения несовершеннолетнего. Нужно знать типично возрастные и индивидуальные для каждого подростка источники чувств и побуждений, знать, что в этот период жизни составляет предмет желаний и что вынуждает тревожиться и опасаться. Необходимо соотносить воспитательные меры со способностью несовершеннолетнего понимать их смысл, возлагать на подростка лишь те обязанности, которые он в состоянии успешно выполнить. Другими словами, нужно постоянно следить за тем, чтобы средства воспитания соответствовали природе человека, его возрасту. В противном случае воспитание превратится в простое подчинение педагогическим сентенциям, а это, как указывал К. Д. Ушинский, может убить в ребенке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства, и такую ошибку может сделать воспитатель, незнакомый с физическими и психическими свойствами человеческой природы. Именно в подобных случаях блестящее воспитание может сопровождаться самыми печальными результатами²³.

По развитию познавательных возможностей, содержанию ведущих потребностей, основным видам деятельности и способам установления отношений с окружающими возрастная психология выделяет несколько периодов в жизни человека: младенческий – до 1 года, ранний детский – до 3 лет, предшкольный и дошкольный – до 7, младший школьный – до 11, отрочества (иногда его называют подростковым) – до 15, подростковый (ранняя юность) – до 18 лет. Каждый из этих периодов заканчивается так называемым возрастным кризисом.

Возрастной кризис бывает вызван появлением новых потребностей, ориентирующих личность на достижение иных целей, ранее не актуальных, не замечаемых, а потому несущественных. Например, маленькие дети не стремятся к посещению организованного детского коллектива и ничуть не тягостятся постоянным общением с одной матерью. Нередко они капризничают и сопротивляются, когда их отводят в детский сад. Взрослые отлично знают, что, если в данном случае идти на

²³ Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968.

поводу у ребенка, он будет лишен необходимых для его психического развития навыков общения со сверстниками, дисциплины и привычки самостоятельно трудиться. Но приходит время, и потребность в общении делает новый шаг, вчерашние маленькие индивидуалисты с легким сердцем и большим желанием отдают коллективу время и привязанности.

Появление новых потребностей нарушает сложившееся равновесие в воспитательной ситуации. С одной стороны, сам ребенок не может продолжать прежние отношения, поскольку новые цели, способ достижения которых еще не известен, вызывают неизбежную растерянность перед открывающейся перспективой. С другой же стороны, у взрослых нарушается стереотип привычных оценок поступков своего ребенка. Расстройство средовой адаптации влечет за собой возникновение фрустрационного напряжения, пока все не «перестроится на новый лад». Недаром сами названия таких переходных моментов в развитии несовершеннолетних отразили проблемы воспитания этого периода (например, «период раннего детского упрямства», «подростковый кризис» и т.п.).

Ситуация особенно обостряется, когда естественно возникающую конфликтную ситуацию осложняет социально-педагогическая запущенность. Недостаточное внимание к духовному миру ребенка или подростка, пренебрежение к его внутренним конфликтам вынуждают его самостоятельно искать выход из создавшегося положения и могут послужить причиной выбора неадекватных и неконструктивных реакций. При этом, чем раньше ребенок начинает самостоятельно проходить кризисные периоды своего развития, тем менее дифференцированы, осознаны и эмотивны бывают его защитные реакции. Вплетаясь в динамику дальнейшего развития личности, они могут существенно изменить отношение несовершеннолетнего к окружающим и самому себе, лишить его познавательную деятельность важных мотивов и проявиться в более позднем возрасте, казалось бы, внешне не обоснованными поведенческими актами.

Предотвратить расстройства средовой адаптации как можно раньше – самый надежный путь профилактики трудновоспитуемости, ибо на каждом последующем этапе восстановления гармоничных отношений между личностью и средой необходимо преодолеть те компенсаторные тенденции, которые уменьшили восприимчивость личности к воспитательному влиянию.

Первым этапом возрастного развития, на котором причины средовой дезадаптации и способы компенсаторного реагирования остаются более или менее однотипными, следует считать *возраст до трех лет*,

т.е. до появления сознания как способности соотносить психические переживания со своим «я». Наиболее значимая потребность этого периода – так называемое эмпатийное общение со взрослыми. Ребенок находится под сильным влиянием инстинкта самосохранения, властно требующего присутствия взрослого человека, гарантирующего безопасность существования. «Мать была рядом, значит, весь мир был ему другом», – точно подметил С. Томпсон состояние психики беззащитного детеныша, общее для всех младенцев. Дети, лишенные психологической защиты заботливых родителей, часто остающиеся в уединении, отличаются стремлением оградить себя от лишних впечатлений. На всякое изменение внешней обстановки они готовы ответить тревожной реакцией, быстро сменяющейся либо плачем, либо нарушением физических функций организма. Недостаточность эмпатийного общения в младенческом возрасте влечет в будущем недоразвитие таких качеств личности, как способность к соперничеству, сочувствие и сострадание к горю другого человека. Жестокость, равнодушие к чужой боли, холодность и пренебрежение интересами других нередко должны быть отнесены к свойствам, у истоков которых можно проследить равнодушие родителей к душевному состоянию своих малолетних детей.

Возраст 3 года – один из важнейших критических этапов развития ребенка. Самостоятельная предметная деятельность и усложняющаяся система речи и социальных контактов приводят в этот период к формированию таких психологических явлений, как творческая активность, мышление и сознание.

В *дошкольном возрасте* основной способ познания мира и проявления собственной психической активности – игра, в которую тебя приняли. Недаром в детском саду для наказания достаточно отсадить ребенка на отдельный стул. В процессе игры формируется готовность к обучению, ибо усложнение игровых ситуаций обуславливает необходимость понимать роли участников, стремление к достижению общей цели, возникновение уважения к правилам игры. Формирование способности к логической форме отражения действительности и нравственных установок (умения считаться с интересами других) входит в задачи дошкольного воспитания. Выбор между «хочу» и «надо» начинает служить источником противоречий в отношениях со взрослыми.

Дети, которые в дошкольном возрасте лишены необходимого общения со взрослыми, с которыми мало играют, начинают своеобразно отставать от сверстников в психосоциальном развитии. Вынужденные самостоятельно строить свои отношения с окружающими, они оказываются в положении людей, действующих в незнакомой обстановке на свой страх и риск. Порою мы, наблюдая за ежедневными многочасовы-

ми играми детей, часто оставляемых без надзора взрослых, склонны думать, что они именно играют. Но стоит соотнести их занятия со способностью ребенка к условному восприятию игры, как сразу станет ясно, что в этом возрасте разделить понятия «игра» и «жизнь» еще невозможно. Предоставленные самим себе, дети живут, всерьез переживая радости и огорчения, условность которых очевидна только нам, взрослым. К тому же часто сопутствующее безнадзорности равнодушие родителей к физическому состоянию и здоровью детей вынуждает последних заботиться о себе, т.е. тратить душевные силы на удовлетворение элементарных жизненных потребностей. Естественно, что в таких условиях вместо широкого (пусть даже поверхностного) знакомства с внешним миром ребенок остается в рамках стереотипных ситуаций и однообразного общения.

Вступая в школьный возраст, запущенные дети могут производить впечатление умственно отсталых: им недостает умения разделять условно-игровое (связанное с абстрактно-логическим) и житейское; их бывает трудно заинтересовать учебной ситуацией, лишенной сколь-нибудь заметной практической пользы, и лишь в том случае, когда процесс познания касается доступных им интересов, безразличие, раздражение, ответы наугад сменяются живой заинтересованностью. До того апатичные, они становятся веселыми и сообразительными, активными и настойчивыми, заинтересованными как в выигрыше, так и в самом процессе решения задач²⁴.

Проблемы средовой адаптации в *младших классах*, как правило, связаны с отставанием в учебе. Причины его могут быть разные: и семейная запущенность в дошкольный период, и замедленный темп психосоциального развития с удержанием игровых интересов у инфантильного ребенка, и просто плохая сообразительность. Вследствие всего этого ребенок зачастую претерпевает со стороны взрослых психологическое давление, проистекающее из чувства разочарования, которое они не хотят или не могут скрыть. Не умея уловить способ, с помощью которого ребенок лучше всего усваивает учебный материал, многие родители с упорством, достойным лучшего применения, требуют от него, чтобы он непременно «делал как все». Будучи не в состоянии удовлетворить ожидания микросреды, ребенок вполне естественно проникается враждебностью к тому, что послужило причиной охлаждения отношений со старшими, т.е. к учебе. В то же время дети очень долго не считают виновником своего положения самого учителя и он продолжает

²⁴ Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М., 1958.

сохранять для них притягательную силу лидера, начальника, судьи, с мнением которого школьник не только считается, но и легко принимает его как собственное. Страх когнитивного диссонанса – очень сильный мотив. Даже обычные дети поначалу боятся школы и очень нервничают, когда их вызывают к доске. Самые запущенные подростки, с которыми мне приходилось работать, в свои 13–14 лет на вопрос «Когда тебя официально поощрили за что-нибудь в школе?» почти всегда рассказывали о событиях, относящихся ко второму или третьему классу. С учетом того, что жизнь опрашиваемых детей последние годы была наполнена сильными впечатлениями совсем другого рода, такие ответы говорят сами за себя.

Для плохо успевающих младших школьников особенно характерно прибегать к помощи компенсаторного поведения, связанного со стремлением достичь успеха в обход основного содержания предъявляемых требований. Нередко педагогов радует готовность не очень сообразительных или плохо воспитанных детей помогать в общественной (особенно в хозяйственной) работе. Их услужливость, подвижность, готовность на лету схватить суть порученного расцениваются как признак доброй и отзывчивой натуры. Не заметив, что такая активность только маскирует проблемы самоутверждения личности (которые сам ребенок, как правило, и не осознает), некомпетентный педагог вскоре обнаруживает, что «характер ребенка начинает портиться». Это происходит, когда реализуется второй вариант компенсаторного поведения: ребенок становится дерзок, груб, шаловлив, а порою жесток и мстителен.

Тем, кто работал с трудновоспитуемыми детьми младшего школьного возраста, хорошо известно, как болезненно дети реагируют, когда их всерьез принимают за хулиганов, как они податливы на добро и ласку, как быстро их озлобление сменяется стойкой привязанностью к взрослому, проявившим к ним сочувствие и желание прийти на помощь. Именно поэтому, оставшись без психологической поддержки семьи и школы, они ищут себе покровителей в неформальной среде. Чтобы снять себе одобрение старших, они, однако, охотнее делают то, что обычно похвально.

Отроческий (ранний подростковый) возраст охватывает период развития от 11 до 13 лет, когда дети учатся в 5–7-х классах школы. Усложнение личностных особенностей ребенка сильно разнообразит проявления средовой дезадаптации и выбор форм компенсаторного поведения.

В основе мотивообразования лежит потребность быть достойным и одобряемым членом коллектива. Самое тяжелое испытание для самолюбия 11–13-летнего ребенка – попасть в положения аутсайдера. Любой

из них, не колеблясь, предпочтет статус «лентяя» и «хулигана» статусу «неспособного», «тупого», «нуждающегося в помощи».

Существенно усложняет проблемы адаптации в этом возрасте обостренная чувствительность к оценке своей семьи со стороны общественного мнения. Стоя на пороге юности, когда им предстоит делать первые шаги в обществе «от своего имени», младшие подростки как бы выдвигаются на передний план во взаимоотношениях семьи и социальной среды. В данный период им необходима уверенность в надежности своего семейного положения, возможность гордиться своими родителями. Дети недостойных, порицаемых родителей склонны переносить их репутацию на себя. «Если бы меня спросили, что самое трудное в нашей работе, – писал В. А. Сухомлинский, – я бы ответил, это говорить с ребенком об отце и матери... Бывают обстоятельства, когда перед ребенком будто острое лезвие ножа; он в ужасе, все в нем замирает – такое чувство он испытывает в минуту обнажения семейных отношений, когда ребенку хотелось бы их скрыть»²⁵. Критика в адрес родителей служит частой причиной драк между сверстниками или потери психологического контакта со взрослыми. Если младший подросток спокойно выслушивает или высказывает критику в адрес родителей, можно не сомневаться, что отклонения его личностного развития вследствие нарушения средовой адаптации зашли далеко.

«Поражение в глазах общественного мнения» вызывает сильные и стойкие реакции средовой дезадаптации. Именно для данного возраста характерен широкий спектр протестных реакций: «балаганное» поведение на уроках, драчливость, грубость по отношению к старшим, уклонение от посещения школы и побеги из дома. Правильно развивающиеся дети, напротив, предпочитают больше времени проводить с родителями, охотно составляют им компанию, стремятся к подражанию и в своих капризах не заходят слишком далеко. В уличных же компаниях, выпадающих из-под педагогического контроля, объединяются отроки, как правило, сходные по условиям воспитания.

В тех случаях, когда меры средовой поддержки и педагогической реабилитации направлены на сохранение лишь внешне приемлемой формы поведения, внутреннее сродство со школьным коллективом подвергается серьезному испытанию. Оставшись один на один со своими проблемами средовой адаптации, дети испытывают сильное психическое перенапряжение и обычно активно противятся попыткам неумелого приобщения их к общественной жизни. Риск превратиться из «аутсайдера» в «отщепенца» значительно возрастает. Именно сейчас равно-

²⁵ Сухомлинский В. А. Слово к отцам// Правда. 1970. 5 янв.

душие к формированию потребностей и интересов ребенка может в сравнительно короткий срок заложить основы воинствующего индивидуализма с отказом от институциональной принадлежности и переходом на микросредовую систему ценностных ориентаций.

В отроческом возрасте становится заметна разница в проявлении отклоняющегося поведения между мальчиками и девочками. Девочки могут порою «лихачить», как мальчики, но все-таки преимущественно стараются совершать достойные и одобряемые взрослыми поступки. Они симпатизируют смелости сверстников, но сами предпочитают демонстрировать послушание, аккуратность и приверженность существующей системе управления. В отроческом возрасте девочек охотно выдвигают на руководящие посты школьного самоуправления, так как педагоги могут вполне положиться на их исполнительность. Тогда как трудные мальчики бравируют своим непослушанием, трудные девочки могут совсем не отличаться от своих подружек.

Различный стиль самоутверждения в отроческом возрасте нередко служит причиной столкновений и конфликтов между мальчиками и девочками. Чувства, возникающие при этом, – дух соперничества, любопытство к образу жизни друг друга. Если отроки и имитируют сексуальное поведение старших, то их «флирт», «любовные записки», любопытство к половым органам – не более чем дурные наклонности.

За отрочеством наступает самая сложная пора в формировании человека как социального существа – *ранняя юность* (по другим классификациям этот период называется собственно подростковым). Мы будем называть несовершеннолетних 14–17 лет подростками. Этот период получил наибольшее число броских эпитетов, определяющих ведущие проблемы: «кризисный возраст», «критический период», «второе рождение», «возраст ошибок», «потемки юности» и т.д. Суть их сводится к тому, что взрослым становится трудно общаться с несовершеннолетними, а несовершеннолетним – со взрослыми. Мы признаем за молодыми право вести себя необычно и бываем снисходительны к поступкам, которые ни за что не простили бы ни ребенку, ни взрослому человеку. Наступает время, когда prerogatives детства кончились, а prerogatives взрослого еще не доступны.

За четыре года, отведенных современной цивилизацией на подростковый период, подражательное поведение отрока должно смениться внутренними убеждениями, опирающимися на представление о самом себе как личности. Человеку предстоит составить мнение о себе. Потребность в самоутверждении становится наиболее актуальной, именно с ней соотносятся мотивы поведения, именно она обуславливает стремление включиться в конкретно-историческую жизнь общества, которая

позволила бы разрешить внутренние конфликты и противоречия, порожденные столкновением личности с собственным «я». Поддержка требований, исходящих от среды, должна быть санкционирована собственным выбором. Это и предопределяет основную задачу воспитания.

Современная культура предоставляет подростку значительное время и возможности для того, чтобы активно искать свое место в жизни. Образно говоря, право на длительную юность – завоевание прогресса. Для примитивных форм государственности характерно, что дети по достижении возраста полового созревания быстро переходят в статус взрослого человека. Их движение вперед быстро замедляется и усвоение традиционных штампов поведения происходит в течение короткого времени. Сроки юности у них оказываются сокращенными, так как потребности и способы их удовлетворения копируются по примеру ближайшего окружения взрослых. У обычно развивающегося подростка период психологического кризиса продолжается около двух-трех лет. Ему свойственны многообразные проявления средовой дезадаптации, осложняющие общение со взрослыми, вызывающие чувство внутренней неудовлетворенности и сопровождающиеся многочисленными формами отклоняющегося поведения. Ни в каком другом возрасте человеку не дозволено вести себя так, как ведут себя подростки.

Снисходительность общественного мнения понятна, ибо всем известно, что юности свойственно ошибаться. Более того, когда подросток проявляет рассудительность, умеет обуздать свои стремления, излишне подчиняем и исполнителен, мы не без оснований предполагаем, что такое бесконфликтное приобщение к миру взрослых связано с примитивностью и ранней стабилизацией личности.

Нестабильность мотивообразующих систем, неустойчивость социальных идентификаций подростков, зависимость их представлений о самих себе от стечения внешних обстоятельств вызывают у взрослых вполне оправданное недоверие к серьезности и глубине испытываемых подростками чувств при внешней их яркости, экспрессивности. Народная мудрость гласит, что нет ничего менее надежного, чем клятвы юноши в верности на всю жизнь. «Ветреная молодость» не способна долго следовать своим планам. Это недоверие, основанное на житейском опыте многих поколений, правильно отражает психологическую закономерность внутреннего мира подростка – зависимость его побуждений от средовых внеличностных влияний.

Период жизни, когда стремления определяются взаимодействием смутных (малодифференцированных) внутренних влечений и давления побуждающих сил, заложенных в свободном межличностном общении, получил название периода подростковых личностных реакций. Их по-

явление хронологически связано с важнейшим периодом биологического развития организма – началом активного функционирования желез внутренней секреции, обеспечивающего выполнение детородной задачи. Именно сейчас, когда бурное развитие вторичных половых признаков приносит во внутренний мир новые переживания, происходит становление индивидуальности.

Побуждения и стремления, обусловленные изменением обмена веществ, наполняют внутренний мир подростка поэтичными переживаниями: идеализированные образы, не окрашенные грубыми тонами плотского вождения, придают романтическую окраску всему окружающему миру, а предмет любви имеет скорее аллегорическое значение, он свободен от соображений пользы или целесообразности. Недаром подросткам (и юношам, и девушкам) свойственно выбирать объект любви на большой социальной дистанции, гарантирующей от необходимости предпринимать конкретные действия и брать на себя реальные обязательства. Соединение идеального и сексуального в одном лице (если это случается) влечет за собой сильное разочарование и нередко служит причиной невротической настороженности к данной стороне жизни на многие годы.

Начало подросткового периода знаменуется появлением потребности свободного волеизъявления, обуславливающим изменение стиля поведения, которое получило название «реакция эмансипации». Известно, что дети в принципе послушны. Они стараются выйти из нашей воли и противоречат взрослым разве что по мелочам. Пребывание во власти взрослого человека не вызывает у них чувства протеста. Недаром, несмотря на все дебаты о недопустимости физического наказания, вряд ли найдется родитель, который в запальчивости или за неимением времени для убеждения не позволил себе шлепнуть своего расшалившегося ребенка, сопровождая наказание короткой, но убедительной сентенцией. При этом родитель обычно уверен, что ребенок не обидится, поскольку наказан «за дело». И тот действительно не обижается, так как не пытается отделить свою волю от воли взрослого. Дети не хотят самостоятельности и не испытывают потребности в ней, но претендуют на родительскую любовь, время, приязнь, средства, не находя в этом чувстве «взаимной принадлежности» ничего противоестественного. Дети доверчивы и не скрывают своего внутреннего мира от взрослых, которых любят и которые умеют найти к ним подход.

Между тем наступает время, когда разгневанный родитель начинает чувствовать, что замахнуться, демонстрируя свою силу, и опустить руку на ребенка, демонстрируя свою досаду, – вещи разные. Наказание стало восприниматься как унижение, покушение на личность. Право со-

вершать поступки по собственному усмотрению вышло за пределы каприза и заявляется всерьез. И мы хотя и понимаем реальные возможности подростка, начинаем уважать само стремление его к самостоятельности и направляем свои усилия не на то, чтобы принудить его к тому или иному поступку, а на создание обстоятельств, располагающих к желаемой форме поведения. Убеждение, ирония, личный пример становятся ведущими инструментами влияния на мотивы поведения подростка.

Чем более развито общество, чем больше возможностей предоставляет оно молодежи, тем заметнее влияние психологического фактора реакции эмансипации на стиль отношений между сообществом взрослых и подрастающим поколением. Подростки претендуют на свою субкультуру, отвечающую их представлению об эстетических ценностях: ритмичная музыка, динамичное развитие сюжета, яркие краски, нередко примитивизирующие художественный образ. В известной степени эти претензии распространяются и на этическую норму отношений. В свою очередь усвоение молодежного стиля как образа жизни способствует более раннему проявлению индивидуальной реакции эмансипации и видоизменяет традиционные ее формы.

Проблемы общения, вызванные реакцией эмансипации, находят отражение в эмоциональном и смысловом психологических барьерах.

Эмоциональный барьер внешне проявляется как эгоизм. Еще вчера добрые и отзывчивые, дети равнодушно относятся к попыткам старших вызвать к себе сочувствие или интерес к своим заботам. Происходящее в мире взрослых перестает интересовать подростков. «Я не хочу сказать, что существует заговор против стариков, – говорил один из участников дискуссии о причинах современных молодежных движений, – просто они любят другое и хотят, чтобы мы любили то, что им нравится». Такой раскол в сфере чувств понятен, ибо именно с подросткового периода человек вместо прежней ориентации на предшествующее поколение, в поддержке которого он нуждался, начинает ориентироваться на грядущее поколение, которое сам готовится произвести. Воплощаясь в разнообразных отклонениях от желаемого и ожидаемого поведения, он служит причиной взаимных претензий, огорчений и недоразумений.

В свете новых чувств доводы рассудка приобретают своеобразную окраску. Попытки воздействовать на подростка в этот период представляются чрезвычайно затруднительными. То, что без затруднений доходило до сознания ребенка, как бы повисает в воздухе. Оно не восприни-

мается, так как не становится в сознании предметом обсуждения²⁶. Ярче всего смысловой барьер дает о себе знать, когда бывает задето самолюбие подростка. В таких случаях после нескольких фраз он попросту перестает следить за ходом рассуждений своего оппонента. Однако и в обычном доброжелательном общении любая попытка взрослого навязать свое мнение, как правило, наталкивается на известное противодействие. Постоянная готовность отстаивать «независимое суждение» обуславливает специфическую черту подростков – активное стремление вступить в спор, используя для этого любую возможность. Внешне такой спорщик производит впечатление уверенного, он сам провоцирует возникновение спора, но стоит внимательно выслушать его или просто присмотреться к мотивам его оппозиционности, как обнаружится тревожная настороженность, боязнь попасть в ситуацию, которая может поколебать создавшееся представление о себе. И как только неприкосновенность своего «я» оказывается под угрозой, психологические барьеры дают себя почувствовать. Их использование в сомнительных обстоятельствах напоминает истерическую манеру поведения со свойственным ей вытеснением из сознания переживаний, нежелательных для самомнения. Некоторая истероидность подростков обычно не ставится им в укор. Взрослые отлично понимают, что переход от детства к независимой позиции самостоятельного человека не может обойтись без эмоциональных перегрузок.

Изменение отношений со взрослыми сопровождается перестройкой общения в среде сверстников, что получило название реакции группирования.

До начала подросткового периода выбор друзей во многом зависел от рекомендаций старших, если не высказанных прямо («с этим мальчиком не играй!»), то достаточно ясно выраженных всей манерой отношения к друзьям ребенка. Обычно объединение детей для игры во внеучебное время существенно зависит от территории обитания. Причем более или менее стабильные группы с ежедневным общением, распределением ролей и устойчивой системой связей ниже рубежа 10–11 лет наблюдаются только у тех детей, которые воспитываются в обстановке пониженного семейного внимания.

С началом подросткового периода интимно-личностный характер дружбы позволяет преодолевать значительные дистанции во имя совпадения душевных склонностей и интересов. При этом речь идет не столько о сходстве взглядов на жизнь (свойственном дружеской привя-

²⁶ Филонов Л. Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения трудных подростков// Социальная психология личности. М., 1979.

занности взрослых), сколько о совпадении самой потребности в дружбе. Улавливая такую потребность, подростки быстро устанавливают коммуникации. Подростковая дружба напоминает первую любовь, для которой основное значение имеет не сам предмет выбора, а «смутное томление чего-то жаждущей души», готовое излиться на того, кто примет это без возражений.

Подростки в дружбе крайне требовательны, но при этом сами очень непостоянны в силу того, что новое увлечение бывает ничуть не менее искренним, чем предыдущее, а поэтому их «верность до гроба» редко обманывает достаточно опытного или просто проницательного человека, отлично понимающего, что юношеские порывы чувств редко имеют конкретный адрес и за очередным разочарованием обязательно последует новое увлечение. Однако, сколько бы ни были непостоянны дружеские связи подростков, в одном смысле они проявляют себя одинаково: все их привязанности направлены прочь от семьи. Общение реализуется либо вне дома, либо вне присутствия родителей, что доставляет последним немало огорчений, ибо, как известно, ни один из социальных навыков не дается с таким обилием ошибок, как овладение сложным искусством выбирать друзей.

Потребность в среде себе подобных становится особенно заметной, когда подросток по каким-либо причинам оказывается в изоляции. Тревожное беспокойство, неуверенность в себе, депривация настроения быстро убеждают в том, что «разбазаривание досуга на пустое общение», которое взрослые неосторожно пресекли ценой разрыва его коммуникации со средой неформального взаимодействия, нанесло чувственному миру несовершеннолетнего заметный ущерб.

Получив возможность общаться вне контроля взрослых, подростки спонтанно объединяются в группы, в которых характер межличностных связей, стиль общения, ролевые функции и проявления средовой зависимости создают специфическую микросоциальную среду, получившую название подростковой группы. Чувство принадлежности к ней, поддержанное аффилиативными²⁷ стремлениями и сопровождающееся конформным²⁸ давлением, становятся одним из сильнейших мотивирующих факторов поведения несовершеннолетнего.

Прежде всего бросается в глаза своеобразие группировки девушек и юношей. Подростковая группа однопола. Юноши устанавливают свой

²⁷ Термин «аффилиация» обозначает стремление к психологической общности с группой.

²⁸ Термин «конформизм» обозначает склонность человека жертвовать своим мнением перед лицом единодушно ошибающегося большинства из боязни оказаться в психологической изоляции.

круг общения, девушки – свой. Для того чтобы быть принятым в группу другого пола, нужно принять ее стиль: девушке держаться по-мальчишески или юноше подделываться под девичьи манеры. Исключения составляют криминогенные деформации группового общения, когда сексуально распушенные девушки вносят в юношескую группу женские черты отношений, но они почти всегда остаются психологически чужеродным элементом и их присутствие не означает полного присоединения.

По сравнению с дружескими связями девушек, редко охватывающими больше 2–4 подружек, объединяющихся вокруг активной, сильной по характеру или обладающей другими престижными достоинствами личности, микросредовые отношения в группе юношей значительно сложнее. На их примере мы и проанализируем основные закономерности группового общения подростков.

Наиболее заметной чертой подростковой группы является ее ориентация на лидера. С появлением такового диффузный характер неустойчивых коммуникаций приобретает направленность, во многом зависящую от его личных волевых установок. Лидер – это сверстник (группа возникает из подростков примерно одного возраста и сопротивляется включению как более старших, опыт которых игнорируется, так и более младших, чьи интересы отвергаются). Его отличает способность (порою им самим не распознаваемая и во всяком случае не поддающаяся тренировке и социальному совершенствованию) влиять на окружающих. В общении с ним другие подростки без внутреннего сопротивления (даже с известным облегчением) принимают его стремления как свои. В нем наиболее ярко выражены черты, отвечающие ожиданиям членов группы. В ранней юности это смелость, решительность, способность противостоять мнению старших, помогающие остальным преодолеть естественную робость первых шагов на пути самоутверждения личности.

Стиль отношений в ранней подростковой группе отличается высокой интенсивностью конформного давления. Установки лидера, поддерживаемые аффилиативным стремлением остальных примкнуть к ним, обуславливают манеру поведения каждого члена группы. Вот почему те, кто ощущает противоречие между «общим делом» и своими этическими, эстетическими и нравственными установками, редко бывают в состоянии преодолеть гнет конформного давления. При этом группа очень редко прибегает к прямому принуждению. Слабость личностных позиций, недостаток опыта и боязнь «диффузности идентичности» позволяют подростку принять мнение большинства как свое без разочарования в себе за соглашательство, которое обычно испытывает взрослый человек, вынужденный идти на поводу у большинства.

По этой причине нередко возникают педагогические эксцессы: воспитанные и вполне благополучные в отдельности подростки в группе вдруг совершают поступки, окрашенные жестокостью, цинизмом или хулиганством. Попытки выяснить их отношение к своему собственному дурному побуждению нередко наталкиваются на психологические барьеры, после чего следует скороспелый вывод об «отсутствии раскаяния». Так бывает, когда педагоги забывают о простой истине, что мотивация группового поведения не всегда доступна пониманию даже взрослого человека, поддающегося силам средового влияния помимо своей воли. Тем более трудно требовать такого отчета у несовершеннолетних, которым порой действительно непонятно впоследствии, «как это все произошло», особенно если деяние было скоротечным и совершалось в запальчивости.

Интересы группы подростков в основном ограничены самим общением, но по мере взросления их отношения начинают подчиняться более сложным мотивам. Группа распадается на мелкие, но прочные дружеские объединения по признаку духовного сродства. Монотонная оппозиционность прежнего лидера уже не устраивает большинство, и выбор падает на более умного, достаточно дипломатичного и способного объединить разнородные интересы человека. Для юношей старшего возраста становится привлекательной принадлежность к «престижной» группе, имеющей авторитет не только у сверстников, но и у взрослых. В значительной мере это усложнение требований обусловлено возрастающим вниманием девушек к тем, кто отличается умением «поставить себя» достойным образом. Начинается процесс выделения «звезд», популярность которых заманчива для окружающих. В дальнейшем появление взаимных симпатий между юношами и девушками ведет к активному распаду микросоциальных групповых отношений.

Потребность в популярности непосредственно вытекает из неопределенности социальных идентификаций, и, если этими мотивами пренебречь, они обнаруживают себя, как писал А. Краковский, серией безрассудно дерзких выходов, единственное назначение которых – привлечь к себе внимание и сделаться «знаменитым»²⁹.

Подростку, не имеющему статуса лидера или «звезды», престижная роль дается нелегко. Ему необходимо привлечь к себе внимание личной одаренностью, эрудицией, причудливым хобби, беззаветной отчаянной храбростью или чем-нибудь иным, а это в любом случае потребует значительного напряжения всех внутренних сил. Чтобы поддержать свое престижное положение, ему придется постоянно работать над

²⁹ Краковский А. П. Указ. сс

собой. В дальнейшем это перерастет в волевые свойства личности, в способность преследовать все более отдаленные цели. Естественно, что в погоне за престижностью в разряд важнейших могут попасть мизерные цели, но и их влияние на душевное состояние подростка не следует недооценивать. «Представляете, моя мама не понимает, что есть вещи, без которых не обойтись не потому, что без них нельзя обойтись, а потому, что без них мальчишки не обращают на тебя внимания», – говорит одна из героинь книги Г. Б. Башкировой, и автор ее понимает. Понимает, что модные босоножки не просто поднимают девушку на два лишних сантиметра над землей, они сообщают ей ощущение безопасности, в них она такая же, как все.

Потребность в самовыражении в сочетании со слабой идентификацией личности обуславливает повышенную подражательность в поведении подростков, стремление к имитации манер и поступков типично молодежных «героев». Желание выделить себя как представителя самостоятельной группы населения (отказывающейся от прерогатив, предоставляемых детям, и эмансипировавшейся от условностей образа жизни взрослых) обуславливает широкое распространение подростковой моды. Быстро схватывая внешний рисунок поведения кино- и телегероев, подростки усваивают определенную манеру держаться, одеваться, выражать свои мысли, а вместе с тем и элементы мировоззрения, интуитивно выбирают типичные черты, аналогичные их стилю восприятия жизни. Будучи не в силах еще постигнуть истинную глубину чувств, скрытых за внешне спокойным поведением волевого человека с сильным характером, они ценят прежде всего решительность, смелость, активность, способность вступить в борьбу «за справедливость», как она понимается в этом возрасте. Подростковый герой примитивен, но искренен, потому что сам подросток еще не научился играть одновременно несколько социальных ролей. Ему пока недоступно сочетание таких противоречивых побуждений, как жестокость во имя справедливости, добро в ущерб самолюбию, слабость во имя сохранения личности другого человека. Должно пройти время, пока развитие нравственных начал личности откроет перед человеком ориентиры, достойные самопожертвования. А пока приходится примириться с тем, что сентиментальность принимается за доброту, грубость – за принципиальность, а ненадежный эгоизм – за романтичность натуры. Скороспелое суждение некоторых взрослых об «измельчании идеалов молодежи» означает не более чем их недостаточную психологическую грамотность.

Наконец, рассмотрим личностную реакцию, доставляющую взрослым больше всего огорчений, получившую название реакции оппозиции. Все мы знаем, что подростки склонны занимать по отношению к

взрослым оппозиционное положение, но при этом зачастую не даем себе труда понять, против чего именно направлено сопротивление. Стоит присмотреться внимательно, и мы без труда заметим, что подростки охотно следуют за старшими, которые искренне заинтересованы их судьбой, открывают им ранее не известное содержание предметов и явлений, объясняют смысл межличностных отношений, знакомят с нормативами «взрослого» поведения. Но при этом они очень чутко реагируют на способы, которыми это знание передается. Безусловному отрицанию подвергается то, что утверждает, закрепляет или символизирует зависимое положение подростка. Оппозиционный настрой ориентирован на авторитарно-директивный стиль отношений с требованием безусловного и безоговорочного подчинения.

Следует признать, что такая реакция в своей основе рациональна и глубоко целесообразна с точки зрения развития личности, ибо для того чтобы занять достойное место среди взрослых, человек должен накопить собственный опыт верных и ошибочных суждений, правильных и неправильных действий, неудач и достижений, т.е. поучиться у самой жизни.

Отказ выполнять распоряжение старших в своей основе означает гораздо больше, чем просто упрямство и непослушание. Реакция оппозиции отражает фундаментальную потребность составить собственное мнение о границах дозволенного и недозволенного. «Массивность критического огня», под который попадают без разбора и положительные, и отрицательные моменты образа жизни взрослых, заставляет предположить, что дело не в объекте критики, а в потребности критиковать.

В сочетании с тенденцией к эмансипации реакция оппозиции обуславливает столь знакомый стиль поведения подростка, когда он начинает «пробовать на прочность» нормы и правила, ограничивающие свободу его волеизъявления. Именно сейчас, когда создаются внутренние контуры личности, подросток получает уверенность в себе, наталкиваясь на сопротивление со стороны окружающей среды³⁰. Если же такого сопротивления не ощущается, он чувствует внутренний дискомфорт.

Испытание «свободной воли», которому подвергаются подростки, если их самостоятельности излишне доверяют легкомысленные родители, создает довольно значительную психологическую перегрузку. В обстановке повышенной дозволенности такие подростки чувствуют себя неуверенно, поскольку теряется адрес оппозиционного реагирования, расплываются контуры нормативных требований.

³⁰ Бобнева М. И. Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации// Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.

Рекомендуемая литература

Адаптационные и компенсаторные механизмы в патологии детского возраста/ НИИ педиатрии. М., 1972.

Адаптация детей и подростков к учебным и физическим нагрузкам: Тез. Всесоюз. совещания/ АПН СССР. М., 1979.

Адаптация человека/ Под ред. З. И. Барбашевой. Л.: Наука, 1972.

Александровский Г. М. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М.: Наука, 1976.

Алексеева В. Г. Неформальные группы подростков в условиях города // Социол. исслед. 1973. № 3.

Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1986.

Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы развития // Вопр. психологии. 1986. № 1.

Беличева С. А. Превентивная психология. М.: Тейс, 1993.

Бобнева М. И., Шорохова Е. В. Социальная психология личности. М.: Политиздат, 1979.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

Долгова А. И. Исследование личности несовершеннолетнего преступника // Социально-психологическая характеристика личности несовершеннолетнего преступника. М., 1975.

Донцов А. И. Психология коллектива. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопр. психологии. 1972. № 2.

Захаров А. И. Семейное воспитание и его дефекты // Социальная психология. М., 1974.

Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. М.: Высш. шк., 1982.

Каган В. Е. Психогенные формы школьной адаптации и здоровье человека. М.: Медицина, 1976.

Кайлаков И. Цивилизация и адаптация. М.: Прогресс, 1984.

Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск: Нар. асвета, 1984.

Кон И. С. В поисках себя. М.: Политиздат, 1984.

Костяшкин Э. Г. Индивидуальная работа в школе с трудными подростками. М.: Знание, 1971.

Кочетов А. М. Перевоспитание подростков. М.: Педагогика, 1970.

Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авицениум, 1984.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Медицина, 1983.

Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Социальная педагогика/ Под ред. В. Д. Семенова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1992.

Сухомлинский В. А. Слово к отцам // Правда. 1970. 5 янв.

Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности развития личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1985. № 6.

Филонов Л. Б. Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Предварительные замечания

В предшествующей главе были раскрыты психологические механизмы компенсаторного поведения в целом, однако об отдельных вариантах отклоняющегося от нормы реагирования на неблагоприятные средовые обстоятельства говорилось лишь в самой общей форме, поскольку попытки описывать закономерности человеческого поведения и тут же иллюстрировать их конкретными примерами удаются редко. Многообразный и многоликий иллюстративный материал способен свести все изложение к набору авторских впечатлений и образных описаний. Сейчас же, когда у читателя есть определенное представление о причинах и проявлениях средовой дезадаптации, можно приступить к конкретизации материала. В частности, в настоящей главе основное внимание будет уделено приложению выявленных закономерностей мотивообразования к анализу отдельных поступков. Другими словами, мы приступаем к тому, что на языке современной педагогической психологии называется диагностикой.

Употребив термин «диагностика» в значении «анализ мотивов поведения», мы считаем необходимым и уместным сказать несколько слов о содержании этого сравнительно нового для педагогов термина, чтобы читатель в дальнейшем понимал его именно в том значении, которое мы имеем в виду.

В последнее время слова «диагноз», «диагностика» довольно широко используются в науках о человеке, в том числе и в педагогической психологии, причем смысл, который вкладывается в эти понятия отдельными авторами, варьируется в широких пределах. «Диагностируются» признаки личности, отношения между людьми, уровень нравственных ориентаций и даже обстановка в микрорайоне. Естественно, что в тех случаях, когда термин «диагностика» подменяет традиционные понятия «характеристика личности», «уровень нравственного развития», «структура преступности» и т.п., у читателя возникают вполне обоснованные сомнения относительно целесообразности такой замены. По сути, данный термин заменяет в качестве синонима слово «распознавание». В то же время потребность в использовании этого термина гораздо глубже и серьезнее, нежели простая дань увлечению модной фразеологией. Речь идет не просто о перенесении медицинского понятия в педагогику, а о внедрении в практику педагога метода диагности-

ки как своеобразного вида деятельности, основные принципы которого разработаны в смежной дисциплине – медицинской психологии.

Слово «диагностика» означает «способность распознавать», поэтому в самом общем смысле нет препятствий для использования его в любой поисковой деятельности, однако, перенося понятие из одной науки в другую, нужно учитывать и то прикладное значение, которое в него вкладывается.

Как научная дисциплина диагностика включает три раздела: диагностическую технику, семиологию (диагностическое значение отдельных признаков), методику постановки диагноза (изучение особенностей диагностического мышления). В диагностическом мышлении выделяются следующие этапы: а) определение признаков, свидетельствующих о расстройстве функции; б) выделение комплекса признаков, характерных для определенного явления (синдрома); в) соотнесение установленной картины с причинным фактором (этиология); г) распознавание конкретной болезни (диагноз); д) сопоставление болезненных изменений и защитных возможностей организма (прогноз). Оформление диагноза требует выделения основного заболевания, сопутствующего заболевания, осложнений, индивидуальных характеристик человека, имеющих отношение к болезни.

С таким пониманием термина «диагностика», обозначающего вид деятельности, необходимо считаться при использовании его в педагогике, ибо в противном случае выработать единый междисциплинарный подход к оценке такого явления, как трудновоспитуемость, невозможно. Представителям отдельных дисциплин (психологии, педагогики, права, социологии) следует учитывать конкретное содержание, уже вложенное в это понятие, и переносить его в свой научный язык с учетом традиционно закрепившихся за ним гносеологических функций. Произвольная же трактовка терминов неизбежно ведет к выбору неадекватного метода и в конечном счете создает неразбериху. Так бывает, когда система понятий и основанный на ней методологический принцип переносятся в другие дисциплины «по созвучию». Этому есть множество исторических примеров, из которых достаточно вспомнить печально известную социальную практику, основанную на абстрактных представлениях Ч. Ламброзо о природе человеческого поведения. Нужна очень большая осторожность при внедрении методов медицины в методологию воспитания, так как вред от полуграмотного их использования будет во много раз превосходить ту пользу, на которую они дают основания рассчитывать.

В 1930-е гг., когда педологические концепции обуславливали одностороннее понимание многих проблем воспитания, термин «диагно-

стика» имел близкое к своему клиническому пониманию содержание, а именно: выявление симптомов нервно-психических отклонений сопровождалось отнесением несовершеннолетнего к специфической социально-педагогической категории («дефективным»). Так что вполне понятно было стремление педагогов оградить свою социальную практику от того, чтобы врачи, психологи, антропологи или физиологи самостоятельно исследовали педагогические проблемы. Область употребления педагогической диагностики сократилась до рамок медико-педагогической методологии в интересах вспомогательных форм обучения.

С начала 1960-х гг., когда внимание к развитию прикладных видов психологии значительно усилилось, традиционная педагогическая методология начинает активно ассимилировать знания, создаваемые в рамках других наук о человеке, переносит в свою практику их категориальный аппарат, использует созданные там концепции. В частности, развитие теории личности с ее бисоциальным, системно-структурным, деятельностно-мотивационным и социально-психологическим направлениями не могло не сказаться на состоянии педагогических представлений об индивидуальности несовершеннолетнего. Границы педагогической диагностики вновь интенсивно расширяются, но теперь уже в сторону личностных мотивообразующих структур. Ведущим направлением становится развитие диагностической техники. Оно совпадает с широким внедрением в отечественную психологию различного рода тестовых исследований, ориентированных на установление достоверных характерологических признаков.

Выделенные характерологические признаки классифицируются в соответствии с особенностями поведения (акцентуированные личности, задержки психического развития, патохарактерологические реакции и др.). Объектом педагогической диагностики становится не только трудновоспитуемый, но и трудновоспитуемость. Психологические факторы, определяющие недостаточную восприимчивость к воспитательному воздействию, исследуются уже с позиций социализации личности. В практику изучения отклоняющегося поведения внедряется системный подход.

Можно сказать, что предмет педагогической диагностики выходит за рамки представлений об индивидуальных характеристиках человека, имеющих отношение к причинам появления отклонений в поведении, и вплотную приближается к анализу трудновоспитуемости как феномена средовой дезадаптации с ее признаками, объединенными в устойчивые комплексы компенсаторных форм реагирования.

Мы наблюдали за развитием 628 учащихся в период от 12 до 14 лет с помощью и при посредстве педагогов общеобразовательных

школ Орджоникидзевского района Екатеринбурга. Учителя сопоставляли обстановку семейного воспитания, успехи в основных видах деятельности, состояние здоровья с ролями и позициями, которые, по их мнению, подросток занимал в основных сферах общения, социализирующих личность: семье, коллективе, среде сверстников. Тем самым факторы риска средовой дезадаптации ассоциировались с социальным статусом, что позволяло делать выводы о том, в какой мере неадекватное поведение было причинно связано с индивидуальными особенностями психики и характера, а в какой отражало реакции на проблемы самоутверждения.

Выбирая признаки для ранжирования позиций в конкретной сфере отношений, мы исходили из традиционных представлений о социальных позициях. Как известно, люди обычно бывают в той или иной мере односторонними приверженцами *системы* (коллективистически организованной формы сосуществования), *среды* (неформальной организации общественных отношений), *семьи* (сообщества наследующих традиции взаимно зависимых и кровно связанных людей). Человек системы обычно бывает любителем порядка, установить который самостоятельно у него недостает характера, а потому он ищет или создает уклад жизни, основанный на подчинении предписаниям или традициям. Человек среды стремится все свести к личному преимуществу над остальными людьми, для чего рассматривает систему как инструмент воздействия, а семью – как возможность спрятать уязвимое жало индивидуальной сенситивности от столкновений с жизнью, угрожающих поражением. Человек семьи всегда готов оказать личное покровительство и взять под защиту зависимых от него людей, противопоставляя среде и системе корпоративную сплоченность с ними.

Известная акцентуация на той или иной сфере отношений в повседневной жизни отражает лишь специфику индивидуальных различий и если служит причиной конфликтов, то только тогда, когда человек, не распознав себя, безуспешно старается нехотая утвердиться в чуждой ему по духу обстановке неприемлемыми для нее методами. Однако бывают и крайние варианты, когда речь должна идти не о предпочтении, а о невозможности самореализоваться в конкретной сфере отношений достойным самооценки образом. В этих случаях конфликт выходит на уровень, требующий реабилитации.

Мы предложили нашим экспертам ориентироваться в коллективе на официальную роль и авторитет, которым подросток пользуется в достижении результатов, составляющих смысл коллективной деятельности; в семье брать за основу сплоченность, готовность подчинить свои интересы семейным, взаимную приемлемость детей и родителей; в

среде неформального общения – возможность влиять на поступки и настроения своих приятелей, психологическую совместимость со сверстниками.

В каждой из сфер мы выделили семь ролей, соблюдая условие, что одноуровневые роли примерно соответствуют друг другу по степени утраты репутации и недовольства своим положением в обществе.

В коллективе: авторитетный руководитель, авторитетный помощник, формальный помощник, имеющий временные поручения, знающий дело рядовой член коллектива, изолированный индивидуалист, бойкотуемый неудачник. Можно с большой степенью вероятности предположить, что по мере удаления от первой роли стремление следовать коллективным ценностям будет ослабевать, оценка ожиданий – окрашиваться ощущением несправедливости, а энтузиазм в сотрудничестве – уменьшаться.

В семье: признаваемый и уважаемый, пользующийся привязанностью несамостоятельный, сосуществующий без проблем и явных зависимостей, полагающийся в основном на себя, занимающий одну из сторон конфликта, удерживаемый внешними обстоятельствами, выталкиваемый. Из всей гаммы переживаний мы ориентировались главным образом на ощущение психологической защищенности, наиболее актуальное в переходном возрасте.

В среде неформального общения: лидер, приветствуемый член группы, независимый, примыкающий без проблем, терпимый без определенного статуса, помыкаемый, отвергаемый. В распределении ролей мы исходили из закономерностей реакции группирования в этом возрасте, когда зависимость от группы определяется исключительно стремлением к единению и окрашена аффилиативными переживаниями.

По ходу исследования стало очевидным, что для адаптации в целом не столько существенны успехи и неудачи в отдельных сферах, сколько сочетание занимаемых ролей и позиций, особенно в отроческом возрасте, когда наступает сравнительно кратковременный период равновесия мотивообразующих сил в связи с тем, что тяга к сверстникам еще не в состоянии оттеснить доминировавшие до последнего времени коллективистические устремления, а семья обеспечивает психологическую поддержку, абсолютно необходимую на фоне тревожного ожидания приближающегося рождения личности.

Сопоставляя полученные данные, мы установили некоторые закономерности в соотношении позиций, занимаемых ребенком, и характера его целеполагающих переживаний, о чем хотели бы сообщить в форме, представленной в первичном материале, иллюстрируя факты и гипотезы

теми способами, к которым прибегали люди, сотрудничавшие с нами в качестве экспертов.

В точке, взятой за центр фигуры, располагаются лучшие роли по трем сферам (авторитетный руководитель, надежно защищенный достойной семьей ребенок, лидер среди сверстников). Из данной точки исходят под углом 120° три луча. Здесь они выглядят как отрезки прямой, но теоретически их можно продлить до бесконечности. По каждому лучу отложены с произвольным интервалом, но в сопоставимых масштабах шесть позиций соответственно числу взятых за основу ролей (рис. 1).

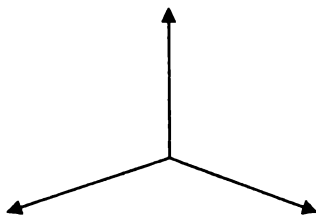


Рис. 1.

Эксперт, сотрудничающий в исследовании, отмечал позицию, по его мнению, занимаемую ребенком в каждой из сфер, причем совершенно не обязательно в предлагаемых точках, но и по своему усмотрению в интервалах, если считал позицию приблизительной. Затем из точек, отмеченных экспертом, проводилась окружность радиусом в две позиции. Выбор радиуса был в значительной мере интуитивен и базировался на впечатлениях, полученных в пилотажных исследованиях. Практика подтвердила, что именно такие интервалы позволяют судить о вероятности внутреннего конфликта. Сочетание окружностей иллюстрирует ситуацию в целом.

Если окружность охватывает центр или пересекается с другими окружностями, это означает, что человек в состоянии и готов принять свою роль в данной сфере отношений, даже если известные проблемы все же есть (рис. 2).

Если одна из окружностей дистанцирована и не соприкасается ни с центром, ни с другими окружностями, это свидетельствует о наличии психического напряжения, способного повлиять на динамику личностного развития. Ребенок может выбрать путь, который называется «оправдать ожидания отвергающей среды», и отреагировать утратой инте-

реса к ценностям сферы отношений, где его позиция не соответствует самооценке. Мы обозначили такую реакцию как «исключение третьего».

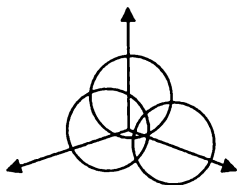


Рис. 2

В частности, на рис. 3 изображена ситуация, которую можно образно назвать «маменькин сынок». Здесь девиантное развитие личности, вызванное сознательным или недостаточно осознанным игнорированием ценностей среды неформального общения и пренебрежением соответствующими навыками, вызовет ощутимые проблемы адаптации, когда человеку придется всерьез считаться с нравами окружающих людей, например, в казарме или общежитии.

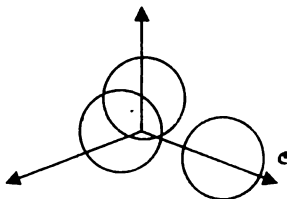


Рис. 3

В иных вариантах, когда, например, исключенными бывают семейные ценности, дети с неплохими коммуникативными и деловыми качествами испытывают, будучи взрослыми, серьезные проблемы адаптации к собственным семейным отношениям. Аутсайдеры коллективов, обласканные средой и семьей, вырастают, как правило, подчеркнутыми индивидуалистами.

Если дистанцированы две окружности, это означает, что игнорировать ценности обеих отвергающих сфер ребенку не по силам и он не в состоянии сохранять внутреннюю гармонию, не замечая своих неудач. Ему приходится активно перестраивать ценностные ориентации. Отношение к отвергающим сферам окрашивается чувством неприязни, тогда как все, что относится к принимающей его сфере отношений, наполня-

ется повышенным интересом и стремлением к корпоративному обособлению. Образно говоря, развивающие силы личности концентрируются на ограниченном пространстве и создают своеобразный феномен девиантного развития, который мы обозначили термином «экологическая ниша». Привлекательность и доступность ее целеполагающих установок способствуют формированию сепаратизма, социального отчуждения и стремления к субкультурам, создаваемым людьми схожей судьбы.

На рис. 4 обозначена ситуация, когда коллективистические и семейные ценности оказываются труднодостижимыми и весьма вероятно появление стремления присоединиться к уголовной субкультуре. В других вариантах неудачники в семье и среде неформального общения нередко устремляются под защиту атрибутов воинского коллектива и оказываются жертвой неуставных отношений. Семейные драмы молодых людей, особенно несовершеннолетних, которые ищут защиты от неудач в коллективе и среде неформального общения, не нуждаются в комментариях.

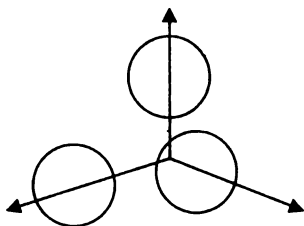


Рис. 4 :

Если все три окружности разобщены и ни одна из них не охватывает центра, проблемы средовой адаптации выходят на качественно иной уровень (рис. 5). Тотальная неприязнь социальной среды – слишком тяжелое испытание для формирующейся личности, ибо, как известно, никто не в состоянии смириться со своей абсолютной никчемностью. Для личности это означает примерно то же, что для организма лишение кислорода. В такой ситуации представления о своей социальной ценности смещаются в область воображения и перестают нуждаться в подтверждении реальностью. Эмоциональные (эмпатийные и аффилиативные) основы социальных устремлений исчезают из мотивации нормативного поведения. Возникает своеобразная деперсонализация с замещением эмоционально окрашенного единения со средой рационально обусловленным конформизмом и социально-психологической мистикой.

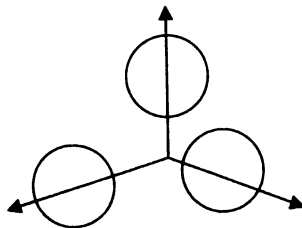


Рис. 5

Людам, оказавшимся в таком разобщении с социумом, присуще дрейфовать по жизни, меняя одну среду обитания на другую, подчас диаметрально отличающуюся от предыдущей по своим моральным и этическим качествам, без внутреннего конфликта. В тех же случаях, когда люди с несформированными контурами личности все-таки идут на сближение с окружающими, их поведение отличается сочетанием рассудочного побуждения и инфантильно-эмпатийного переживания, что ставит в тупик нормально развитых людей, которые идут им навстречу. Нсадскватная окзальтация, пустая обидчивость, эгоцентризм в ожиданиях и неловкость в обращении зачастую производят впечатление психопатизации и фиксируются в виде диагноза патохарактерологического развития.

Дальше мы рассмотрим несколько общих тенденций отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте и надеемся, что увидеть в них перечисленные выше варианты дезадаптивной психологической защиты («исключение третьего», «экологическая ниша», деперсонализация) не составит труда.

Побег из дома и бродяжничество

Социальные, психологические и педагогические проблемы детской безнадзорности и беспризорности очень активно разрабатывались в 20-е гг. нашего века, когда после многолетних лишений, вызванных первой мировой и гражданской войнами, от государства требовались энергичные усилия для ликвидации тяжелых последствий разрухи. Опыт тех лет способствовал развитию педагогики в целом, но в дальнейшем направленные на преодоление беспризорности рекомендации, которые были тогда сформулированы, нашему обществу, к счастью, негодились. Забота о человеке, устойчивость общественных отношений, гуманизм советского строя позволяли успешно решать проблемы воспитания несовершеннолетних. Даже в период хозяйственных за-

трудностей послевоенных 40-х гг. эта проблема не стояла столь остро и в научном освещении бродяжничества несовершеннолетних не было особой необходимости. Лишь в последнее десятилетие разработка проблем семейного воспитания вновь привлекла внимание научной общественности к вопросам самовольного оставления детьми своего дома и предпочтения ими безнадзорного образа жизни.

Изучение причин появления тяги к бродяжничеству постоянно находится в поле зрения детской и подростковой психиатрии. Причем по мере развития социальных аспектов медицины традиционное понимание дромомании как навязчивого влечения к бродяжничеству сменяется взглядом на синдром ухода и бродяжничества как на один из признаков патохарактерологического развития, свойственного детям, воспитанным в обстановке средовой запущенности.

У человека, составляющего свое мнение о детях по книгам, может сложиться впечатление, что они убегают из дома от недостатка впечатлений, подталкиваемые яркой и ищущей фантазией. Красочные описания детских скитаний, не лишенных романтики, время от времени появляются в художественной литературе (достаточно вспомнить Тома Сойера из известного романа Марка Твена). Однако стоит чуть глубже познакомиться с внутренним миром несовершеннолетних бродяг, как становится очевидно, что если среди них и попадаются жертвы необузданной фантазии, то далеко не так часто, как это может показаться. В подавляющем же большинстве случаев побег из дома является реакцией на неблагоприятную обстановку воспитания.

По данным литературы, побег из дома и так называемый ранзэ-эсизм («уличное племя», к которому относятся дети и подростки, формально не бродяжничающие, но возвращающиеся в семью только для ночного сна, да и то не всегда), составляют острую проблему воспитания несовершеннолетних.

До 7-летнего возраста дети самовольно дом не оставляют. Если они и оказываются вне дома, то это значит, что они попросту заблудились. Как правило, это отстающие в развитии мальчики и девочки, которые плохо различают «своих» и «чужих».

В возрасте от 7 до 9 лет самовольное оставление семьи начинает встречаться, но еще редко. При этом педагоги и общественность склонны подозревать родителей в негуманном обращении с детьми и высказывать свои подозрения вслух. Однако при ближайшем знакомстве с семьей такое впечатление оказывается чаще всего ошибочным. В число порицаемых, попадают педагогически некомпетентные родители, старающиеся выполнить свой долг, но не умеющие это делать из-за низкой культуры воспитания (что не обязательно связано с низким уровнем

общей культуры). Кстати сказать, дети из семей, в которых их поведение не контролируется, вполне удовлетворяются предоставляемой свободой и редко стремятся совсем уйти из дома.

Особенности воспитательной ситуации, предрасполагающей к самовольному оставлению семьи в этом возрасте, состоят в несоответствии родительских представлений о ребенке реальному складу его личности. Этим детям, как правило, свойственно сочетание повышенной коммуникативности и недостаточно развитого чувства социальной дистанции. Не ощущая тревоги, которую дети обычно испытывают, оказавшись среди чужих людей, они без затруднений перемещаются по «социальному полю». Маршруты их довольно разнообразны. Им бывает нетрудно обратиться к взрослым за помощью (которую «сердобольные», но легкомысленные люди так часто оказывают во вред ребенку), что быстро приучает лгать и попрошайничать. К тому же дети, в столь раннем возрасте убегающие из дома, бывают менее чувствительны к физическим страданиям: холод, голод, болезнь редко останавливают их.

Дальнейшее развитие детей, столь рано начинающих убежать из дома, как правило, бывает осложнено различного рода отклонениями. У них замедляется умственное и психосоциальное развитие, возникает психологический барьер в общении с педагогами, усвоение социальных норм и навыков протекает под сильным влиянием уличной среды. В будущем они значительно чаще своих сверстников совершают делинквентные и противоправные поступки.

Суть профилактики столь ранних побегов из дома состоит в правильной ориентации родителей. Порою бывает достаточно разъяснить им, что ребенок нуждается не в авторитарном давлении с целью заставить его соблюдать правила поведения, а в возможности личностного самовыражения, чтобы потребность в побегах из дома исчезла без следа.

В возрасте 10–13 лет наиболее часто появляется стремление убежать из дома. В этот период личностного развития, когда семья и ее психологический климат имеют очень большое значение для отрока, дискомфорт в отношениях с родителями особенно ощутим. Нередко, оценивая со стороны обстановку в чужой семье, мы склонны обращать внимание прежде всего на ее внешние признаки. Считается, что дети должны хуже чувствовать себя, когда о них мало заботятся, часто бранят, наказывают по пустякам. Конечно, это верно, однако не следует забывать, что духовный климат семьи подчас гораздо важнее внешних приличий. Стыд за недостойных родителей, которых критикуют педагоги и общественность, может стать источником сильнейших переживаний и глубоких разочарований. Ребенок нередко убегает из дома не по-

тому, что там его плохо кормят или дурно с ним обращаются, а потому, что его тяготит принадлежность к социально неблагополучной семье. Своим уходом он как бы заявляет публично, что отныне выступает перед лицом общества самостоятельно. Это бывает особенно заметно по манере держаться с родителями на равных или даже свысока.

Побеги из внешне благополучных семей, репутация которых вне критики, чаще всего связаны с неправильной родительской позицией относительно трудностей средовой адаптации, которые ребенок испытывает в школе. Отставание в учебе, скептическая оценка его способностей педагогами, пренебрежительное отношение товарищей по классу влекут за собой гамму чувств, сопровождающую ощущение средовой изоляции. Дети пытаются демонстративно бесшабашным поведением компенсировать внутреннее напряжение, но это чаще всего приводит к усилению дисциплинарного давления и появлению враждебного отношения со стороны педагогического коллектива. От родителей требуется умение тактично встать на сторону ребенка, не подрывая авторитета школы, поддержать в нем уверенность в том, что он в состоянии преодолеть проблемы сегодняшнего дня, пробудить в нем стремление к учебе. Когда же они жалеют время и силы на совместное преодоление трудностей или не умеют строить свои отношения с ребенком на основе сопереживания, «пустая требовательность» вызывает у него сильное разочарование, нарушает искренность отношений и может даже привести к враждебности несовершеннолетнего.

Очень редко встречаются побеги из дома без причин, когда дети под влиянием друзей уходят из дома на один-два дня. Как правило, в дальнейшем такие уходы не повторяются (в отличие от первых двух вариантов, где затяжной конфликт редко ограничивается даже 4–5 побегами).

Конфликтное содержание переживаний несовершеннолетнего, разрешающихся побегами из дома, особенно заметно, если проанализировать способы общения бродяжничающих отроков.

Побег из дома во многом зависит от обстановки, которая складывается в среде неформального общения (на улице). Для того чтобы ребенок самостоятельно порвал свою связь с семьей, ему, как правило, хотя бы на первых порах нужны товарищи. Поэтому в микрорайонах, где нет бродяжничающих детей, даже весьма значительные по своему содержанию семейные конфликты не влекут за собой побега; в то время как при наличии соответствующих уличных традиций даже мелкие недоразумения могут стать его причиной. Для того чтобы кто-то убежал первым, необходимо известное время, в течение которого дети, недозволенные обстановкой в семье, установят между собой более или менее

прочные коммуникации. Проводя в совместных играх свой досуг, они осваивают уголки территории, пригодные для жизни (подвалы, чердаки, землянки, коллекторы теплотрасс). Между ними укрепляется взаимовыручка. Решительный момент наступает, когда у кого-либо из них ситуация в семье резко ухудшается. Первый побег прорывает психологический барьер, удерживающий от ухода из дома, и ориентация детей резко меняется. Несовершеннолетние начинают активно действовать в этом направлении: изыскивают новые точки обитания, устанавливают связи с бродяжничающими детьми других регионов, предпринимают меры по материальному обеспечению следующего (уже не имеющего определенного повода) побега.

Убегающие из дома включаются в недифференцированную «коммуникативную сеть», охватывающую бродяжничающих отроков района или города. Теперь они легко узнают подобных себе в толпе, приходят на выручку незнакомому, готовы взять в свою компанию чужака с другой территории.

Безнадзорное общение детей «одинаковой судьбы» при всех неудобствах бродяжничества (голод, холод, гигиеническая запущенность, болезни, страх перед подростками) обладает для каждого из них притягательной силой, которую дает чувство облегчения после разрешения психического напряжения. С этим необходимо считаться, планируя профилактическую работу с бродяжничающими отроками. Простое пресечение их побуждения к самовольному оставлению семьи без параллельных усилий, направленных на то, чтобы сделать жизнь в школьном коллективе и семье привлекательной, обычно наталкивается на прямое сопротивление.

Подростковая перестройка характера, меняющая ценностное значение конфликта со взрослыми, приводит к изменению и мотивации побега из дома. Из дома уходят чаще подростки, воспитываемые в обстановке излишнего контроля и авторитарного давления. Их побегі носят уже явные признаки путешествия (предварительная подготовка, выбор маршрута, попутчиков). Запущенные в воспитательном отношении подростки убегают из дома для получения свободы передвижения, облегчающей делинквентное поведение, и не рассматривают свой побег как проявление недовольства семьей.

Девочки убегают из дома значительно реже. Это и понятно, так как и в семье, и в обществе создаются более сильные моральные препятствия для проявления отклоняющихся влечений и стремлений у девушек.

В возрасте 7–9 лет, когда психологические отличия по полу еще не столь заметны, явного расхождения в мотивах побега, образе жизни да и

в количестве убегающих и бродяжничающих девочек и мальчиков не отмечается.

В отроческом возрасте мотив побегов девочек (их уже становится меньше) остается «мальчишеским» – конфликт в семье, но стиль поведения меняется. Среди убегающих девочек явно преобладают представительницы семей, где обстановка безнадзорности сочетается с демонстрацией нравственно неблагоприятных примеров. В семьях внутренне конфликтных девочки редко преодолевают страх перед неформальной средой и предпочитают оставаться дома. Убежав из дома, девочки держатся либо небольшими группами (клановых отношений между ними не возникает), либо стараются попасть под протекторат подростковой группы.

Наиболее нежелателен с воспитательной точки зрения побег из дома девушек подросткового возраста. Он часто связан с тенденцией уклоняться от обучения и общения в коллективе и стремлением попасть в среду, где привычка вызывать вожделение у мужчин, усвоенная в аморальной семье, может гарантировать внимание сверстников. Привлекательность такой формы поведения для отсталых и пассивных девушек может сделать их спутницами своих более активных и распушенных подруг. Все это очень повышает риск вовлечения в аморальные связи с неизбежной деформацией ценностных установок.

Характерологические особенности также накладывают отпечаток на поведение несовершеннолетних, убегающих из дома. Отдельные черты личности могут предрасполагать к такой форме неконструктивного разрешения конфликтной воспитательной ситуации, когда внешние обстоятельства бывают направлены в «точку наименьшего сопротивления».

Умственно недостаточно развитые дети, попадающие в школе в разряд неуспевающих и неспособных, испытывают затруднения средовой адаптации, вытекающие из их положения в коллективе класса. В тех случаях, когда родители вместо постоянной и продуманной помощи своему ребенку пытаются «выбить лень» лишением его игровой разрядки, заставляя просиживать за уроками «пока не выучит», между детьми и родителями неизбежно возникает напряженность в отношениях. Демонстрация со стороны последних чувств, связанных с неоправдавшимися ожиданиями, может стать причиной глубокой обиды и побудить ребенка присоединиться к своим уличным друзьям, убегающим из дома. Отстающие дети, начав убежать из дома, задерживаются в побеге дольше своих сверстников. Кроме уже упомянутой психологической разрядки их привлекает возможность строить свою жизнь с помощью сравнительно простых наглядно-действенных форм мышления, которые им

даются значительно легче, чем абстрактно-логические построения, соответствующие программе обучения. «Застряв» в компании убегающих из дома, такие дети все больше отстают в психосоциальном развитии и неизбежно попадают в зависимость от более активных и опытных друзей, использующих их инфантильность в своих целях. К подростковому возрасту эта зависимость может обусловить принуждение к соучастию в преступлении, насилии и унижению.

Повышенно активные дети с быстро возникающими эмоциональными реакциями, когда возможности проявления жизненной активности неразумно ограничиваются, быстрее своих сверстников проявляют остро конфликтные реакции. В детстве это вспышки раздражения, капризы и непослушание, а в отрочестве – нарушение норм, которое может включать делинквентные поступки, в том числе побег из дома. Бродяжничество открывает перед ними пути реализации своей активности в новой форме. Достаточно развитая интуиция (которая им обычно свойственна) позволяет избегать сомнительных и опасных ситуаций. Они сравнительно быстро набирают опыт делинквентного поведения, и их шалости начинают приобретать все более опасный характер. Сами по себе связи с семьей остаются прочными, и при создании ребенку условий, когда его можно было бы заинтересовать положительной деятельностью, побеги из дома прекращаются.

Излишне замкнутые, стеснительные дети даже в очень неблагоприятной обстановке воспитания долго не решаются на разрыв с семьей. Нужно стечение многих обстоятельств, чтобы толкнуть их на такой шаг. Обычно провоцирующим моментом бывает знакомство с более сильным, авторитетным и зачастую более старшим ребенком, который имеет опыт бродяжничества и соглашается взять на себя защиту и покровительство стеснительного и замкнутого ребенка. Удержание самостоятельной позиции в клане бродяжничающих детей дается таким с большим трудом, так что, оставшись без своего покровителя, они предпочитают вернуться в семью.

Безнадзорный образ жизни способствует проявлению средовой запущенности в ее крайних вариантах. Отрицательные последствия побега из дома не могут не сказаться на формировании личности как в период бродяжничества, так и в дальнейшем, ибо даже кратковременное выпадение ее из воспитательной среды не проходит бесследно.

На первый взгляд более серьезным осложнением является накопление навыков плохого поведения. Проживая без надзора, дети привыкают красть, попрошайничать, лгать, сталкиваться с различными проявлениями низменных инстинктов человека. Тенденция отстаивать свои интересы с помощью злобно-агрессивных реакций, грубость обраще-

ния, непослушание невольно отталкивают от них и взрослых, и гармонично развивающихся сверстников. Однако особенность детской психологии состоит в том, что при самой нелицеприятной форме поведения личность может не меняться. Пока у ребенка преобладает подражательная форма приспособления к окружающему миру, осознания собственной ответственности за мотивы своего поведения не наступает. Это позволяет без ущерба для самосознания совершать предосудительные поступки в одной среде и воздерживаться от них в другой. Например, не считая зазорным красть и попрошайничать на улице, дети очень редко переносят эти навыки в школу и стараются там вести себя «как все». Прекращая безнадзорную форму существования, ребенок без затруднений переходит на «школьную» систему оценок и ожиданий. Нужен значительный «стаж» безнадзорности, чтобы ребенок перенес нормативы улицы в сферу повседневного общения со взрослыми.

Менее заметно, но более существенно для дальнейшего развития личности изменение отношения к воспитательной среде. После того как ребенок преодолевает психологический барьер своей зависимости от родителей, он лишается весьма важной потребности в психологической защите и связанной с ней системы мотиваций. Приобретаемый самостоятельно жизненный опыт выживания в среде неформального общения оттесняет на второй план те ценности, развитие которых требует доверия к взрослому человеку и стремления завоевать его одобрение вопреки соблазнам, возникающим на жизненном пути. Способность ценить мнение коллектива, сохранять преданность близким, жертвовать ближайшим удовольствием во имя отдаленной цели, чтобы стать внутренним принципом, требует правильно организованной «игры в жизнь». Если же детей сталкивать с самой жизнью, нужно подготовиться к тому, что житейская хитрость вытеснит из их сознания нравственные идеалы, подтверждения которым они вокруг себя не увидят.

Дети, теряющие зависимость от родителей, нередко демонстрируют самостоятельность суждений, так что взрослые испытывают иллюзию возможности «договориться» с бродяжничающим ребенком о том, что он будет вести себя хорошо. Однако такой педагогический подход, как правило, ни к чему не приводит. Апеллируя к сознанию, мы сразу выбираем неверный путь, если забываем, что сферой конфликта является не мышление (дети отлично понимают, что убежать из дома нельзя), а чувства. И ведущее среди этих чувств – разочарование в возможности окружающих оказывать ребенку поддержку в трудной для него ситуации. Естественно, что рассчитывать на доверие с его стороны нужно с большой натяжкой. Дети, чей побег из дома представляет собой неконструктивную форму разрешения конфликта с воспитательной средой,

нуждаются в восстановлении предпосылок для проявления потребностей и интересов, лежащих в основе послушания. Без этого простое декларирование необходимости вести себя хорошо или «внедрение» несовершеннолетнего в организованный коллектив успеха не приносят. Для восстановления духовной связи со взрослыми необходим широкий круг реабилитационных мероприятий.



Наркозависимость

Войдя в мировое сообщество, Российская Федерация должна была отказаться от приемов классовой борьбы с несовершенством человеческой природы и включиться в социальные процессы, чьи движущие силы не настолько очевидны, чтобы регулироваться простыми рецептами запретительной политики. Это относится и к наркопристрастиям, которые в течение второй половины XX в. постоянно ставят в тупик правительства многих стран, охватывая без очевидных причин массы людей на огромных территориях, перешагивая границы государств, не обращая внимания на сложившиеся там культурные традиции.

Так еще никто и не дал вразумительного объяснения, почему до начала 1960-х гг. проблема наркотизма не выходила за рамки маргинальных³¹ слоев населения или эстетствующей прослойки людей интеллектуального труда и искусства, а затем в Америке, Европе, Австралии и Японии разразилась буквально эпидемия наркомании, охватившая все слои общества, преимущественно молодежь. Объемы наркопроизводства, количество конфискованных наркотиков, число зарегистрированных медициной и полицией наркоманов, смертность от отравления наркотическими и токсическими средствами, а также другие показатели, по которым судят о наркотизме в целом, резко ухудшились. Причем особенно тревожило, что эпидемия косила людей до того, как у них сформировались устойчивые взгляды на жизнь. Ведь, казалось бы, у молодежи не было никакого повода для ухода от реальности таким способом. После второй мировой войны налаживалась жизнь, стабилизировались основные общественные институты, уровень благосостояния был вполне достаточным, чтобы не бороться за выживание. Но тем не менее молодежь почему-то волновалась. Подростающее поколение не хотело перенимать стандарты жизни старших. Повсеместно в странах Европы, Америке и Японии студенты и примкнувшие к ним толпы молодых людей устраивали уличные волнения, вплоть до серьезных беспорядков (как это было

³¹ Маргиналы (от лат. *maggo* — край) — люди, оставшиеся на обочине (оттесненные к краю).

во Франции конца 1960-х гг.), создавали левацко-коммунистические (в основном маоистского толка) движения. Однако корни недовольства были непонятны и самим демонстрантам. Уличные бои с полицией носили характер потасовок, где азарт был с обеих сторон, а правительство призывало молодежь либо сказать, что она хочет, либо вернуться в университеты и заняться учебой.

Постепенно битники (как они себя называли) выдохлись и их «культурная революция» сошла на нет, заменившись новым течением. Движение хиппи (с символизирующим его образом отрешенного одиночки, плывущего в своей скорлупе по океану жизни) смыло с улиц протестующие толпы молодежи на обочину цивилизации: в пивные, сомнительные притоны, на пустыри и вокзалы (молодежь полюбила бродяжничать). Естественно, что в такой атмосфере наркотизм расцвел в полной мере. Марихуану курили много и демонстративно, а само стремление молодежи уйти от проблем адаптации к культуре взрослых под флагом протеста ради протеста (битники), с образом социального отчуждения (хиппи) или обидой на отвергающее их общество (панки) означало скорее всего лишь то, что современному человеку подростково-молодежный период его жизни тяжел чисто психологически. Он занял слишком много места в онтогенезе (личной истории индивида). Преодолеть его, руководствуясь старыми правилами, не удавалось. Нужно было что-то менять. И природа молодого человека взбунтовалась. Интуитивно и неосознанно, но явно целесообразно она очистила внутренний мир людей от стереотипов и предрассудков, мешающих движению к мировой культуре, информационному единству и примату личности над системой.

К концу 1970-х гг. хиппи-движение превратилось в хиппи-стиль, ограничиваясь вольностями в одежде, манере поведения и бравированием нравственно-этическими традициями. Соответственно пошла на убыль и мода на наркотики. Она вернулась в люмпенизированные слои населения, куда заносит иногда и людей среднего класса, но лишь на время. В основном же студенты остаются в своих учебных заведениях, а рабочие на предприятиях. Обстановка стабилизировалась, и можно было более или менее определенно рассчитать параметры наркотизма как явления, присущего данному этапу цивилизации.

Наша страна также участвовала в колебаниях международной психологической атмосферы, хотя и в стертой форме. Ни о каких уличных выступлениях, отказе участвовать в общественной жизни или студенческих волнениях не могло быть и речи. Протест выражался исключительно в форме антиэстетики или антитрадиционной эстетики и отказе от политического энтузиазма, что само по себе казалось пот-

рясением основ. Наше общество в своей ближайшей исторической ретроспективе не пережило даже хунвейбинов³², так что и стихийные проявления наркотизма не были столь впечатляющими.

Сигналом о нарастающей угрозе в середине 1980-х гг. послужила волна токсикомании среди детей отроческого возраста, охватившая не только бродяг из «уличного племени», где тенденция вдыхать пары бензина была отмечена еще раньше (в конце 1970-х гг.), но и обычных школьников. Это было совершенно неожиданно для взрослых и могло означать лишь одно: по всей стране воспитание подрастающего поколения имеет какой-то скрытый, но очень существенный дефект. Затем события политической жизни подтвердили, что дети почувствовали приближение перестройки раньше взрослых, которые продолжали делать вид, что в обществе ничего не меняется.

За последующие 15 лет наша страна «освоила» многое, в том числе и стандарты наркотического поведения с черным рынком, кустарным производством, криминальным сообществом наркомафии, так что и в социальной поддержке наркозависимых людей можно было ориентироваться на стандарты и традиции, сформировавшиеся в странах Запада.

Сменился как образ протестующего, так и характер протеста. И тут оказалось, что процесс вытеснения гораздо сложнее дискриминации. «Новая волна» протестующих (мигранты, битники, хиппи, панки) убедительно продемонстрировала, что самой большой проблемой адаптации к современному обществу является преодоление страха вступления в него. *Эти люди были не из числа изгнанных взрослыми, а из числа не желающих взрослеть.* Вытеснение для них началось раньше, чем они смогли занять определенное место в социальном пространстве. Они оказались не готовыми преодолеть пространство между детством и статусом взрослого человека. Мы условно обозначили эту группу *«обокраденными в процессе воспитания»*.

Отчуждение в процессе воспитания

Все процессы социального отчуждения несовершеннолетних следует рассматривать по меньшей мере в трех измерениях:

- **политическом**, когда институты воспитания меняются под влиянием культуры и цивилизации, с чем остается лишь считаться как с неизбежной реальностью;

³² Хунвейбины — участники молодежного протеста против сложившихся порядков, санкционированного в Китае в 1960-е гг. Мао Цзе Дуном, который обратился к народу через голову коммунистической партии страны с лозунгом «Огонь по штабам».

- *педагогическом*, зависящем от позиции взрослых людей в отношении подрастающего поколения, чьи ошибки в известной мере обусловлены разумным выбором неверных решений;

- *личном*, где проблемы средовой адаптации возникают из-за стечения тяжелых обстоятельств в индивидуальной судьбе конкретного человека.

С точки зрения *политики* обычно рассматриваются явления массовые, отражающие состояние всего детского населения, в целом, например эпидемия токсикомании, охватившая советских детей отроческого возраста в середине 1980-х гг. В те годы стремление «прогуляться в мир иной», вдыхая пары бензина или синтетического клея до потери сознания и появления сновидных галлюцинаций («мультиков», как их тогда называли), охватило несовершеннолетних всех слоев населения, вполне благополучных по принятым тогда меркам. Волна этого своеобразного наркопристрастия появилась сразу по всей стране без каких-либо действий со стороны общества и государства, которые могли бы подтолкнуть детей к такому поведению, и схлынула через несколько лет без какой-то специальной программы, направленной на борьбу с ней, оставшись в сравнительно немногочисленном сообществе «уличного племени» 10 – 13-летних социально и педагогически запущенных детей.

С высоты сегодняшнего опыта можно предположить, что несовершеннолетние растерялись ввиду каких-то фундаментальных перемен в укладе жизни, которые были незаметны взрослым. И скорее всего, это было начало процесса, когда школа и семья начали меняться ролями в процессе воспитания, еще не осознавая происходящее, но уже утратив твердую почву под ногами.

Дальнейший ход событий подтвердил, что наша страна действительно шла к демократическим переменам, отбрасывая заботу о социальных гарантиях раньше, чем рынок позволил людям заботиться о себе без посредства государства. И в сфере воспитания это делалось почему-то самыми быстрыми темпами.

В этом смысле к одной из заметных *педагогических причин социального отчуждения* молодежи следует отнести перенос знакомства с навыками социальных ролей на подростковый возраст. Традиционная советская педагогика не жалела сил на отработку у детей навыков исполнения определенных социальных ролей в организованном сообществе, руководимом взрослым человеком. Массовые детские объединения, кружки, секции и т.п. ставили перед собой прежде всего воспитательные задачи. Благодаря этим усилиям ко времени рождения личности, когда примерно в 14-летнем возрасте пробудившееся самосознание начинает ориентироваться в образе собственного «я», человек подходил

с привычками вести себя соответственно тем ролям, которые усвоил за год, следуя инструкциям наставников. Образно говоря, личности была готова колыбель на первое время, пока социальные нормы и правила должны были плавно переходить во внутренний смысл поведения. В какой-то мере это не только помогало, но и угнетало человеческую индивидуальность. А поскольку, как отмечали К. Маркс и Ф. Энгельс в «Манифесте Коммунистической партии», «беспрерывные перевороты в производстве, непрерывные потрясения всех общественных отношений, вечная неуверенность и движение отличают буржуазную эпоху от всех других», любые ограничения, программирующие поведение, пришли в противоречие с главенствующей идеей социального прогресса.

Следуя логике реального бытия, взрослые изменили стиль общения с детьми. На первый взгляд дети неоправданно повзрослели. С ними начали советоваться по вопросам, недоступным их пониманию; прислушиваться к их мнению без учета жизненного опыта; приобщать к забавам, недоступным детскому мироощущению; вовлекли в пороки, еще лишённые для них привлекательности. Законы дают детям право оспаривать родительскую власть в суде. Рынок готов считаться с ребенком как с продавцом и покупателем. Однако такая свобода имеет одну особенность, на которую издревле указывали воспитатели молодежи, предостерегая от преждевременного опыта реальной жизни: она не формирует социальных навыков организованного поведения, дети растут дерзкими, но зависимыми, что и происходит на наших глазах.

Появление самосознания, означающее рождение личности, всегда обрушивается на человека в той или иной мере неожиданно. И это понятно. Сколько ни наблюдай за жизнью людей, *пока потребность в общении с самим собой спит, истинный смысл окружающих предметов и отношений будет скрыт*. Образно говоря, по достижении подросткового возраста человек обнаруживает себя на берегу целого периода жизни (подростково-молодежного), другой берег которого (взрослость) теряется для него в тумане. Оглядываясь, вчерашний ребенок не обнаруживает рядом лодки из привычек социального поведения, в которой можно было бы преодолеть дистанцию, не погружаясь в ледяную воду социальных экспериментов. К тому же, чтобы перенести свою индивидуальность на тот берег, необходим внутренний компас личности, ориентированный на свойства и качества, к которым нужно стремиться в работе над собой: достичь уважения людей, научиться управлять другими, освоить самообладание, обнаружить неизведанное людям, отличать искусство от ремесла и т.п. Для этого тоже требуется предварительная тренировка. Одним словом, чтобы поставить подростка на грань переходного возраста в готовности самостоятельно осва-

ивать социальные роли, нужны высокие технологии воспитания и развитая педагогическая культура как общества в целом, так и отдельной семьи. Недаром молодежь тех народов, которые начали демократические перемены на фоне авторитарных привычек, как правило, чувствовала себя потерянным поколением. Распушенность нравов, сменяющая традиционный аскетизм, повторяется в такие моменты истории с неумолимостью рока. И наша страна здесь не исключение.

Значительно хуже бывает тем, кто в дополнение к проблемам своего поколения испытывает на себе давление *тяжелых личных обстоятельств*. Для тех, кого не приветствует школа, не понимает и не защищает семья, не понимает и отталкивает улица, социальное отчуждение становится вполне естественной защитной реакцией. До рождения личности, когда человек еще не может уйти от равнодушного и враждебно настроенного общества в мир внутренних переживаний (тот ему еще не открылся), ребенок остается, в полном смысле этого слова, заложником воспитательной ситуации. И это понятно. Ведь для строительства личности, чтобы та стала фактом его судьбы (появилась, развилась, созрела и окрепла), необходим материал – положительное отношение окружающих, дающее информацию, из которой и возникает *«я-образ»*. Всем известно, что из отрицательных оценок личности построить невозможно. Недаром Конвенция о правах ребенка 1949 г. специально подчеркивает необходимость для нормального развития «условий свободы и достоинства».

Дети, которых только порицают, испытывают духовный голод (дефицит успехов), далеко не всегда, кстати, замечаемый взрослыми людьми, ответственными за их воспитание. Дело в том, что этот голод еще не осознается до такой степени, чтобы на него можно было пожаловаться родителям или учителям. Он труднообъясним и слишком эмоционален по своей природе, его сложно описать. Так что неудачникам остается лишь смириться со своей никчемностью и признать, что любой успех в их жизни – следствие удачной случайности, а поражение логично и ожидаемо, либо реагировать инстинктивно, слепо и разрушительно. Например, когда 10 – 12-летний неудачник социальной адаптации убегает из дома, он рвет столько жизненно необходимых связей, что такой акт можно смело ассоциировать со своеобразным гражданским самоубийством. В этом возрасте жить не как все очень неестественно, вроде бы как и не жить вовсе. Недаром в среде бродяжничающих детей отроческого возраста так стойко удерживается токсикомания парами ядовитых испарений, нередко заканчивающаяся для некоторых самоубийством в прямом смысле слова.

К счастью, большинство неудачников адаптации не имеют достаточно сильного характера для столь решительных поступков и остаются «в миру» со своими ощущениями малоценного члена общества. Для них (как, впрочем, и для «уличного племени») пробуждение самосознания несет в себе чувство неимоверного облегчения. Вдруг открывается, что не все в жизни зависит от равнодушно настроенного общества. Можно сделать внутренний выбор, найти себе по вкусу субкультуру и черпать из нее материал для строительства нравственных ценностей и социальных ориентаций. К тому же на несколько лет подростки сходятся в группы, где прежние успехи теряют цену, а социально не искушенные отличники стараются перенимать опыт независимых троечников. Сказка о гадком утенке становится реальностью.

Первое время ощущение своей значимости переживается настолько остро, что вообще затемняет способность видеть отдаленные жизненные перспективы. Прежний личный опыт как бы отбрасывается, и слепая оппозиция («мы без взрослых проживем») доминирует в поведении вчерашних неудачников. Юноши тянутся к криминальной среде. Девушки открывают для себя перспективы в сексуальной сфере, где они оказываются нужны и привлекательны (кому нужны и чем привлекательны – пока не очень осознается, но зато обостренно переживается). И те и другие под влиянием нахлынувших новых впечатлений начинают употреблять одурманивающие средства из числа тех, что оказываются под рукой. Сейчас доминирует не аддиктивное стремление (бежать не от чего), а любопытство к асоциальной стороне жизни как доступной и привлекательной сфере обитания. Естественно, кое-кто попадает в наркотическую зависимость, особенно если экспериментирует с героином.

С течением времени, когда нормально воспитанные сверстники, переняв навыки самостоятельности, возвращаются к социальным потребностям, сформированным у них с детства, и следуют дальше по жизни своим индивидуальным путем, для тех, кто растратил время переходного возраста на эмоциональное расслабление, наступают тяжелые времена. Новое поколение бесцеремонно оттесняет их в сообщество взрослых людей, чья культура угрожающе нависает над головой настоящими ожиданиями и требованиями к человеку. Неудачникам остается лишь бороться за сохранение места в молодежной субкультуре, либо искать «экологическую нишу» в субкультурах для ущербных людей, либо за타иться в микросреде снисходительно поддерживающих их окружающих на ролях не совсем полноценных людей. Первые поддерживают свой дух стимуляторами и склонны принимать вещества, позволяющие «отодвинуться» от жизни. Среди них особенно заметны марихуана, кокаин, экстази. Вторые усваивают аддиктивные привычки среды, в ко-

торой оказались волею обстоятельств. Третьи переключаются на пьянство. В большинстве случаев, когда человек становится наркоманом или алкоголиком в зрелые годы, речь идет не о внутренней катастрофе зрелой личности под давлением непреодолимой силы обстоятельств, а о крушении компенсаторных механизмов, которые были созданы недостроенной личности близкими ей людьми или нормами системы.

Психология выбора наркопристрастия

В реальной жизни индивидуальная психология не столько определяет, выбрать или нет аддиктивное поведение вообще (чаще там срабатывают социальные механизмы), сколько дает о себе знать в выборе той или иной формы наркопристрастия.

Проблема наркотизма стала значительно масштабнее. Классификация наркопристрастий по целям применения одурманивающего средства заставила разделить все средства на несколько групп.

Первая группа – вещества, вызывающие опьянение с присущим ему эмоционально привлекательным переживанием. Здесь пальму первенства держит ***алкоголь***.

Вторая группа – вещества, вызывающие абстиненцию³³, которая и определяет содержание чувств наркоманов («кайф») при восстановлении уровня содержания наркотика в крови. Среди средств этого типа главное значение имеют ***героин и дериваты*** (продукты химической очистки) ***опия***.

Третья группа – вещества, позволяющие «отодвинуться» от тягостных переживаний или ощущения бессмысленности бытия. Для этих целей обычно используются продукты, получаемые из ***индийской конопли (гашиш, марихуана)***, или ***психотропные вещества*** транквилизирующего (подавляющего) действия. В просторечии такой эффект называют «балдеж».

Четвертая группа – вещества, оживляющие мироощущение, отвлекающие, вызывающие подъем духа. К ним относится кокаин и фармакологические препараты стимулирующего характера, объединенные под полуофициальным названием «***экстази***».

Пятая группа – вещества, позволяющие отключиться от реальности при помощи помрачения сознания за счет токсического эффекта («прогуляться в мир иной»). Здесь диапазон конкретных химических

³³ Абстиненция (воздержание) – состояние, возникающее в результате внезапного прекращения приема веществ, вызывающих токсикоманическую зависимость, или после введения их антагонистов, характеризующееся психическими или болезненными расстройствами.

веществ наиболее разнообразен – от *диэтиламида лизергиновой кислоты (ЛСД)* до банальных *паров бензина*.

Вещества каждой группы по-своему взаимодействуют с организмом человека и влекут за собой вполне определенные последствия.

Характер, склонный к соблазну *опьянения* (уход от проблем текущей жизни в привлекательное состояние духа) многократно описан как в научной, так и в художественной литературе. Суть его индивидуальных отличий сводится к нескольким моментам. Во-первых, слабость жизнеутверждающей воли: самоограничения, активности в стремлениях. Во-вторых, склонность к самолюбованию: созерцательность, недостаточность критики к себе, амбициозность. В-третьих, своеобразная нечеткость самосознания: неумение вступить с собой в коммуникацию, склонность в одиночестве испытывать чувство растерянности, стремление «прилипнуть» к любому реальному сообществу, несмотря на явный когнитивный диссонанс³⁴.

Надлом личности под воздействием героина не имеет психологической предрасположенности. Здесь все начинается с рискованного эксперимента над собой кого угодно (по глупости, легкомыслию, импульсивности, внушаемости и т.д.) и быстро переходит на уровень психопатологии. Должно быть, биологические механизмы формирования наркозависимости (отмеченные сразу после изобретения героина) обладают столь мощным влиянием на инстинкты, что личность человека, позволившего себе испробовать, не относится ли он к числу предрасположенных, быстро перестает играть хоть какую-то конструктивную роль. Ошеломляющая переносимость гигантских доз и ужасная картина абстиненции свидетельствуют об этом очень убедительно. Для сравнения достаточно представить, что может побудить человека разрезать себе кожу, обнажить вену и вколоть в нее иглу (случай ординарный для наркоманов), – разве что укус ядовитой змеи, когда страх неминуемой смерти заставит нас недрожжащей рукой располосовать место укуса, чтобы удалить яд вместе с вытекающей кровью.

Этапы перехода от ознакомления с наркотиком к привыканию и далее к зависимости с ощущением наркотической реальности как своего естественного состояния очень быстро сменяют друг друга. Образно говоря, героин сам формирует «под себя» новую личность, узнать в которой прежнего человека с присущими ему чувствами, привязанностями, мыслями, стремлениями становится все труднее. Привычные социаль-

³⁴ Когнитивный диссонанс (от лат. *cognitio* – знание, познание) – расхождение имеющегося у субъекта опыта с восприятием актуальной ситуации (понятие введено в психологию Л.Фестингером).

ные связи быстро рвутся. Теряются любые формы солидарности. Вопиющая гигиеническая запущенность не заставляет себя долго ждать. Редкий героиновый наркоман, почувствовавший абстиненцию в подростковом возрасте, доживает до 30–35 лет, если общество не найдет способ прервать его контакт с наркотиком.

Сегодня период массового знакомства молодежи с героином, когда сам наркотик воспринимался как экзотический (а значит, и интересный) продукт зарубежного производства, сменяется более осмысленным отношением к наркотизму в целом. Современные юноши и девушки (взрослые и раньше начинали прием героина крайне редко) не так легко поддаются провокациям черного рынка. Наркотик стал частью нормальной культуры, а не слепой моды. Подросток обладает достаточной информацией, чтобы взвесить вероятные последствия, хотя бы по наблюдениям за судьбой несчастных, которых социальная среда затаптыкает на его глазах.

Поэтому методы приобщения несовершеннолетних к героину все более криминализируются. Потребителями наркотиков стремятся сделать детей, подсовывая им его под видом сладостей или развлечений, а то и в форме прямого принуждения из расчета на то, что биологические механизмы пристрастия начнут работать раньше, чем разум будет в состоянии оценить фактические и социальные последствия таких экспериментов.

Средовая дезадаптация со стремлением «отодвинуться» от проблем самоутверждения личности здесь и сейчас присуща людям, которые испытывают затруднения в коммуникации с собственным «я». В таких случаях выбор конкретного вещества или средства не имеет особого значения, а берется то, что оказалось под рукой. В самой общей форме речь идет о состояниях, когда личность перестает соответствовать ожиданиям человека и он хватается за одурманивающее средство, чтобы ничего не менять в себе самом.

Таковы в общих чертах социально-психологические факторы, predisposing к наркозависимости или создающие фон, на котором она возникает под влиянием множества конкретных поводов. А дальше вступают в силу закономерности разрушительного влияния наркосодержащих или токсических средств на личность и организм человека. Деструктивный процесс набирает силу. Чтобы его остановить, требуются все более решительные действия. За дело берется медицина.

В подростковом возрасте возможно появление и признаков хронического алкоголизма. Болезненное влечение к алкоголю выражается в усиливающейся активности по созданию «алкогольных ситуаций», на что затрачивается все больше сил и времени. Повышается доза спиртно-

го и его переносимость (толерантность), появляется склонность к употреблению суррогатов (браги, одеколона и т.п.). Состояние опьянения доводится до критической степени («отключения»). Частое употребление спиртного затормаживает физическое развитие, снижает аппетит, вызывает сопутствующие заболевания.

Социальная регуляция отношения несовершеннолетних к алкоголю отличается категоричностью государственной установки. Продажа несовершеннолетним спиртных напитков запрещена, так же как запрещен прием их на работу, связанную с производством, хранением и торговлей спиртными напитками. Появление подростков в общественных местах в пьяном виде, а равно распитие ими спиртных напитков влекут за собой штраф, налагаемый на родителей и лиц, их заменяющих. Доведение несовершеннолетнего до состояния опьянения влечет за собой меры административной ответственности по отношению к взрослому, а если подросток находится в служебной зависимости от него или в результате опьянения совершил преступление – уголовную ответственность.

Столь решительная позиция закона относительно употребления несовершеннолетними алкоголя поддерживается широким кругом мероприятий общественного воздействия и противоалкогольной пропагандой среди молодежи.

Планируя воспитательную тактику при работе с конкретным подростком, необходимо предварительно провести тщательную психолого-педагогическую диагностику случая для определения, насколько употребление одурманивающих веществ причинно связано с особенностями воспитания, проблемами средовой адаптации и мотивами делинквентного поведения, присущими этому человеку вообще. В частности, необходимо установить, с какого возраста несовершеннолетний начал принимать наркосодержащие средства и при каких обстоятельствах; в каком окружении он принимает их в настоящее время; какой из психологических компонентов опьянения привлекает подростка и почему; проявляет ли он собственную инициативу и в чем она выражается; имеются ли у несовершеннолетнего признаки физической или психической зависимости. Лишь после того как будут выяснены причины употребления алкоголя и наркотиков, следует переходить к применению мер воспитательного порядка.

Аутоагрессивное поведение

Аутоагрессия, т.е. покушение на целостность своего организма, обычно рассматривается как неадекватная реакция с импульсивным ха-

рактором поведения. Поводов для нее может быть много, но обязательным условием считается состояние аффекта, будь то следствие стечения экстремальных внешних обстоятельств либо присущей личности несовершенного эмоциональной неустойчивости. При этом в качестве поводов выделяются чувство обиды, самозащита от переживания, угрожающего целостности собственного «я», обостренная оппозиционность; подчеркивается скоротечность исполнения, связь с непосредственно вызвавшим аффект фактором, незрелость в оценке содержания конфликта.

Такой подход, характеризующийся некоторой психиатрической однобокостью, не охватывает всей сложности ситуативно обусловленных обстоятельств, с которыми приходится считаться педагогу при определении своего отношения к факту самоповреждения.

Поскольку в доступной нам литературе мы не нашли классификаций, отвечающих нашему подходу к педагогической диагностике данной формы делинквентного поведения, дальнейшие наши выводы основаны на данных собственных исследований.

В результате обследования нескольких сот молодых мужчин, наносивших самоповреждения в подростковом возрасте (у женщин самоповреждения отмечаются крайне редко), мы установили, что у подавляющего большинства эта реакция, во-первых, не связана с наличием болезненных отклонений психики, а во-вторых, встречается почти исключительно в подростковом возрасте, причем делается это, как правило, лишь однажды. Что же заставило вполне здоровых, адаптированных к жизни и уверенных в себе сейчас людей вести себя тогда столь неестественным образом?

В обыденном сознании попытка нанести себе повреждение часто ассоциируется с желанием вскрыть вены и вызывает у окружающих страх, сочувствие, жалость и т.д. Однако в разбираемых нами случаях о желании «истечь кровью» не могло быть и речи, так как ранения наносились в безопасных местах и были поверхностны. Суть мотива деяния заключалась либо в остром чувстве недовольства собой, либо в демонстрации пренебрежения инстинктом самосохранения. И в том и в другом случае конфликтная ситуация складывалась на уровне отношений между сверстниками. Ни конфликты со взрослыми, ни конфликты с детьми стремлением к нанесению самоповреждений не сопровождались. Это позволяет считать данную реакцию специфически подростковой формой проявления средовой дезадаптации.

Психологические особенности поводов нанесения самоповреждения (табл. 1) заслуживают более подробного рассмотрения.

Таблица 1

Зависимость нанесения самоповреждений от поводов и возраста

Повод	Возраст, лет					Всего
	до 15	15	16	17	18	
Ссора:						
с родителями	–	2	3	3	1	9
с друзьями	1	–	1	1	–	3
с девушкой	–	–	3	9	12	24
Бравада:						
перед юношами	–	7	7	3	7	24
перед девушками	–	–	–	2	4	5
Братание:						
с одним юношей	–	2	4	3	2	11
с группой юношей	–	–	2	4	3	9
с девушками	–	–	–	–	2	2
Психогенная депривация	–	–	2	3	2	7
Мотивы не установлены	1	1	–	3	1	6
Всего	2	12	22	31	33	100

Ссора в подростковом возрасте – явление достаточно типичное. В ней несовершеннолетний утверждает право на собственное мнение, формируется его критическое отношение к своим возможностям. Несмотря на выраженную агрессивность, он в этот момент испытывает сильную неуверенность в себе и, наталкиваясь на достаточно упорное сопротивление, легко переходит от безапелляционного обвинения окружающих в сознанию собственной малоценности и разочарованию в своих возможностях. Такой переход может сопровождаться интенсивной аффектной окраской и быть причиной импульсивных реакций.

Ссора с родителями сама по себе не служит причиной нанесения самоповреждений, она указана в табл. 1 как повод потому, что может непосредственно предшествовать им, но связь между данными двумя событиями в значительной степени внешняя. Обида на родителей обычно является последней каплей огорчения от неудач в общении со сверстниками. Скрывая острую потребность в сочувствии и сопереживании за демонстративно оппозиционным поведением, подросток воспринимает встречный аффект взрослых как пренебрежение с их стороны. Самопорез наносится тут же, «с досады» и не без театральности. В нашем исследовании нанесение самоповреждения было следствием ссоры с

друзьями, которая сопровождалась чувством унижения, бессилия от невозможности отстоять свой престиж. Ранение наносилось через некоторое время в результате накопления огорчительных переживаний, от «обиды на себя».

Ссора с девушкой, по нашим наблюдениям, имеет три варианта мотивации: 1. Девушка высказывает сомнения в храбрости, порядочности или ином положительном качестве юноши, и это затрагивает его представление о чести. Самоповреждение наносится так, чтобы в той или иной форме продемонстрировать объекту своего расположения «наглядное доказательство» собственной реабилитации. 2. Девушка категорически отказывает юноше в своей дружбе, ссылаясь на его личные недостатки. За этим следует период длительной депривации его настроения, поэтому самопорез наносится им через значительный временной интервал, причем нередко под влиянием небольших доз алкоголя. 3. Между юношами-соперниками старшего возраста возникает конфликт на сексуальной почве. В этом случае самоповреждение используется для доказательства своих «мужских качеств».

Бравада – специфическая форма подросткового поведения, соревнование в храбрости, выносливости, рискованности – служит причиной многих безрассудных поступков в этом возрасте. Одной из форм такого «состязания» может оказаться и нанесение самоповреждения, чтобы «показать себя» или не отставать от других. Чаще всего юноши бравируют друг перед другом. Если в числе зрителей оказываются девушки, то в каждом случае именно они провоцируют юношу на такой поступок.

Обряд братания кровью бытует в уличных традициях, поддерживаемый примерами из приключенческих фильмов и художественной литературы. Исполнение его состоит в одновременном нанесении братающимися себе ранений и соединении кровоточащих ран. Подростковое братание редко отражает истинную глубину дружеских чувств. Как правило, братаются юноши, испытывающие коммуникативные затруднения, неуверенные в себе, при известной экзальтации, возникшей в группе сверстников под влиянием разговоров на «героические» темы.

В 6 случаях мы не могли обнаружить внешнего повода для нанесения самоповреждений в виде эмоционально окрашенного переживания. Самоповреждения были нанесены как раз от отсутствия впечатлений, «от нечего делать», когда довольно примитивный по складу личности подросток оставался на некоторое время без друзей. Иногда в одиночестве, а иногда в присутствии младших братьев и сестер (они за компанию не считались) на коже руки вырезался какой-либо знак или просто наносилось несколько порезов до тех пор, «пока кровь не пойдет».

Причины и обстоятельства нанесения самоповреждений имеют определенные возрастные отличия. Так, до 15-летнего возраста они если и встречаются, то представляют собой лишь подражание старшим по возрасту.

В 15–16 лет у подростков на первый план выступают проблемы взаимоотношений в группе неформального общения. Большинство наблюдавшихся нами юношей были учащимися профессионально-технических училищ. Смена места жительства, прекращение привычных семейно-школьно-дворовых связей представляли собой серьезные испытания их приспособительных возможностей, причем особенно сильно переживали юноши, приехавшие в город из маленьких поселков. «Домашние» же дети, привыкшие к узкому кругу взаимоотношений и снисходительности к своим слабостям, оказывались в невыгодном положении относительно своих более опытных и коммуникативных сверстников. Именно желание самоутвердиться толкало их на бравладу. Братание в этом возрасте также носило явные признаки компенсаторного поведения.

В возрасте 17–18 лет тенденции бравлады еще прослеживаются, но это, как правило, удел несколько инфантильных подростков, в основном же причина конфликта кроется в отношениях с девушками и вызванном этими отношениями чувстве своей неполноценности.

На особенности аутоагрессивного поведения накладывает отпечаток и склад характера. Подростки с выраженными признаками психологической неустойчивости, отличавшиеся в детстве непоседливостью, непослушанием, затруднявшиеся в усвоении этических норм поведения, в подростковом возрасте легче, чем их сверстники, могут идти на риск. Братание и бравлада для них – способы продемонстрировать свое преимущество. У подростков такого склада личности конфликтное переживание может быть сравнительно неглубоким, а способ его разрешения – демонстративным. В противоположность им подростки с астеническим складом характера должны оставаться в конфликтной обстановке длительное время, чтобы постепенно накапливающееся психическое напряжение потребовало выхода столь неконструктивным образом. Появление фрустрации у них обусловлено чувством неуверенности в себе, ностальгией, обидой на сверстников, в отношениях же с девушками – насмешливо-ироническим пренебрежением их романтическими чувствами. Нанеся самоповреждение, такие юноши стесняются его демонстрировать и в дальнейшем тщательно маскируют оставшиеся шрамы.

Таким образом, носителями шрамов от самоповреждения становятся юноши, по большей части склонные к коммуникативным затруднениям, эмоционально неустойчивые. Недостаточность идентификаци-

онных возможностей, умноженная на возрастное преобладание эмоций в момент концентрации аффекта на одном из чувств (обиде, злости, гневе, восторге), создает потребность в его немедленной реализации.

Отсутствие или кратковременность стадии борьбы мотивов оставляют в воспоминании несовершеннолетнего впечатление мимовольности произошедшего и в дальнейшем затрудняют осмысление этого поступка, несмотря на требование взрослых дать ему соответствующую оценку.

По мере стабилизации характера вероятность нанесения самоповреждений прогрессивно уменьшается. Появление их после 18 лет (особенно при неоднократном исполнении) должно настораживать относительно состояния психического здоровья.

Если самоповреждение наносят девушки, их поведение напоминает одновременно и юношеское, и психопатическое. По своим манерам, склонностям, выбору позиций, самооценочным критериям, привычкам они похожи на дерзких, но неуверенных в себе плохо воспитанных юношей. Большинству из них свойственно демонстрировать отчетливо выраженную «мужественность женщин» по данным психологических опросников (в частности, Миннесотского многофакторного личностного опросника) в сочетании со специфическим блоком признаков: агрессивностью и тревожностью, заключенных в скорлупу недоверчивости, замкнутости и затруднения в выражении своих эмоций.

Самопорезы наносились, как правило, в уединении после сильных огорчений на фоне обиды на окружающих, сопровождающейся чувством одиночества и своей никчемности. Ранения локализовались в области предплечья, отличались неоднократностью и были сравнительно глубже, чем у юношей.

Дальнейшая судьба женщин, наносивших себе самопорезы в подростковом возрасте, подтвердила, что многие из них так и не смогли стабильно адаптироваться к обыденной жизни и время от времени приходили в столкновение с окружающими с более или менее драматическими последствиями.

Нанесение татуировок

С точки зрения нарушений биологической целостности организма близко к самопорезам стоят татуировки, нанесение которых также связано с травматизацией и чревато различного рода осложнениями. Однако по мотивам исполнения это действие значительно отличается от описанного выше. Дети до отроческого возраста наносят себе татуировки (наколки) по собственной инициативе чрезвычайно редко. Обычно это

связано с пребыванием в безнадзорной среде, где они общаются с бродяжничающими подростками. С появлением потребности быть замеченными, выделиться среди сверстников, которая становится ощутимой в 11–13 лет, дети, воспитывающиеся без должного контроля со стороны взрослых, могут пойти на нанесение татуировок.

Чаще всего носителями наколок становятся отроки, общающиеся с группами подростков, где от них требуется демонстрация известной самостоятельности, не лишенной бравადы. В подражание своим старшим товарищам они стараются наносить татуировки на местах, доступных обозрению (кистях рук, предплечьях). Символика кожных рисунков не имеет существенного значения и переносится подражательно.

В общении между собой отроки не считают наличие татуировки престижным признаком, наколками не хвастаются и татуированным не завидуют. Более того, нормально развивающиеся, правильно воспитывающиеся дети относятся к ним настороженно.

В подростковом возрасте с объединением в группы неформального общения факт нанесения татуировок приобретает более сложное психологическое значение. В тех случаях, когда интересы группы примитивны или она испытывает на себе влияние преступных элементов, подростки бравируют своими наколками как символом приобщения к уголовной подкультуре. Рисунки приобретают тематику, имитирующую «тюремную символику». Подростки интересуются, что означает то или иное изображение и соревнуются между собой в демонстрации «наиболее престижных». Татуировки у запущенных в воспитательном отношении несовершеннолетних приобретают все более броский характер. Особенно это становится заметно, когда наказанный за правонарушение подросток старается подчеркнуть свое особое положение. Он имитирует не только способ исполнения наколки, но и отношение преступников-рецидивистов к татуировке как способу возвыситься над средой, подчеркнуть свою «исключительность».

Обычные подростки в силу незрелости представлений о достойном в поведении, склонности к ложной романтике, а порою из-за желания подчеркнуть свое независимое положение также наносят татуировки. Однако их символика, как правило, связана либо с приобщением к героическим профессиям (якорь, крылья), либо с неброской демонстрацией своей самостоятельности (первая буква имени, цифра, маленький крестик). Рисунки располагаются на малозаметных участках рук, чтобы при желании их можно было скрыть от всеобщего обозрения. Особенно это свойственно двум категориям несовершеннолетних: повышенно активным с заметным стремлением выдвинуться в лидеры и примитив-

ным, испытывающим проблемы самоутверждения, пренебрегаемым, не умеющим проявить инициативу и организовать свой досуг.

К 16–17 годам отношение к татуировкам меняется. Делать наколки считается проявлением глупости, и большинство подростков либо высказывают желание освободиться от кожных знаков, либо стараются сделать это. Нередко они идут на весьма болезненные процедуры (аппликацию соли марганца, ожог кислотой, прижигание каленым железом), чтобы получившийся рубец скрыл следы татуировки³⁵.

Тенденция наносить татуировки после 16 лет должна настораживать относительно возможно продолжающегося влияния на развитие личности несовершеннолетнего уголовной среды или наличия проблем адаптации, которые подросток не может разрешить приемлемыми путями. Исключение составляют рисунки, которые молодые люди накалывают как знак их принадлежности к делу, овеванному романтикой. Так, юноши, служащие во флоте, авиации, работающие в суровых условиях Сибири и Дальнего Востока, порою считают престижным оставить знак об этом в форме татуировки.

Противоправное поведение

С точки зрения общества противоправное поведение нежелательно, неприемлемо и отрицается при помощи законных санкций и морального осуждения. Оно объективно неадекватно. Это вполне естественно, так как достигать своей цели, ущемляя права окружающих, гарантированные государством, не может быть позволено. Однако всегда ли конфликт с законом сопровождается соответствующим внутренним конфликтом? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно вернуться к соображениям о нормообразовании, высказанным в первой главе. Дело в том, что в своей житейской практике отдельный человек редко соотносит свои действия и их мотивы со сводом законов (в котором он, как правило, не очень хорошо ориентируется). Значительно чаще он полагается на мнение общественных институтов, которые должны, с его точки зрения, придерживаться законных норм (школа, производство, учреждения, управления, средства массовой информации и т.п.). В правомочности их действий и исходящих от них указаний он не сомневается и считает регламентируемые ими нормативы законными. Такой подход оправдывает себя, так как порядок работы официальных учреждений действительно основан на строгом соблюдении законности. В осталь-

³⁵ В настоящее время открытые при поликлиниках кабинеты косметического устранения татуировок существенно облегчили решение этой проблемы.

ных вопросах более мелкого масштаба человек полагается на суждения ближайшего микросредового окружения, образ жизни которого подразделяет дозволенное и недозволенное по принципу приемлемого и неприемлемого.

Поэтому, когда человек вступает в конфликт с законом, между внешней (проступок) и внутренней (раскаяние) сторонами преступления могут «вклиниваться» воззрения среды, не совпадающие с правопослушными установками. Зачастую ценности микросредового окружения, «реабилитирующие» преступника в собственных глазах, создают достаточно сильную контральтернативу законодательным требованиям и, вместо того чтобы чувствовать раскаяние, правонарушитель считает себя «невинно пострадавшим». При чем сама среда не обязательно должна быть противоправно ориентированной, она может быть просто малокультурной или недостаточно организованной.

И. С. Ной отмечал, что для изучения конкретного человека, способного совершить преступление, необходимо ориентироваться в субъективных недостатках работы на «микроуровне», которые вполне преодолимы и связаны с неумением или нежеланием отдельных должностных лиц создать для каждой зависимой от них личности максимальные условия для раскрытия своих способностей в интересах общества. Очевидно, прежде всего на этой почве возникает неудовлетворенность своей жизнью и стремление малосознательных или некультурных людей удовлетворять свои потребности противозаконным путем. Многие из совершаемых сегодня преступлений – не что иное, как попытка малокультурного человека самоутвердиться, осуществляемая ошибочным путем. Именно это лежит в основе многих насильственных преступлений, особенно хулиганства, лишенных каких-либо очевидных мотивов³⁶.

В отношении несовершеннолетних, средовая зависимость которых является одним из сильнейших факторов мотивообразования, приведенное положение особенно справедливо. Совершая правонарушение, несовершеннолетний зачастую ориентируется на обстоятельства, вытекающие из образа жизни ближайшего окружения, и именно в нем ищет подтверждение виновности или дозволенности содеянного. Поэтому, оценивая адаптивную сторону правонарушения, нужно ориентироваться как во внешней, так и во внутренней, психологической стороне вины. С учетом того что в процессе психосоциального развития для перехода от непосредственной средовой зависимости к возможности регулировать индивидуальное поведение на основе правовой нормы нужно время и

³⁶ Ной И. С. Методологические проблемы советской криминологии. Саратов, 1975.

жизненный опыт, закон не вменяет в вину детям до 14 лет любые формы противоправного поведения. Ответственность за них несут родители или взрослые люди, их воспитывающие.

С 14 до 18 лет ответственность по закону охватывает лишь тяжкие преступления, но и тут вина несовершеннолетнего рассматривается с учетом возрастных психологических особенностей, а наказание за аналогичные правонарушения существенно уменьшается по сравнению с наказанием взрослых людей. Гуманистическую суть такого подхода четко выразил А. В. Луначарский. Он указывал, что в преступления несовершеннолетнего следует исходить не столько из общественной опасности деяния, так как ребенок, подросток не может быть врагом общества, чтобы применять к нему суровые меры. Его преступление не расшатывает основ государственности, является более или менее понятной реакцией на стечение внешних и внутренних обстоятельств. В. Н. Кудрявцев отмечает, что подросток нередко совершает преступление, невыгодное и ненужное ему лично, когда его поведение ориентировано не на достижение внешних целей, а имеет психологическую ориентацию на ближайшее окружение, поддерживаемое желанием получить одобрение товарищей³⁷.

Педагога больше должна интересовать внутренняя сторона вины как переживание, вызванное расхождением поступка или намерения подростка с желаемой для него нормой поведения. Недостаточность этого чувства и означает, что в духовном мире происходят перемены, свидетельствующие о дезадаптации личности в социальной среде.

Согласно внутренней predisпозиции личности относительно ее социально отвергаемого поступка, мотивы правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, подразделяются следующим образом (по классификации Г. М. Миньковского)³⁸.

1. Правонарушение совершается в связи со случайным стечением обстоятельств, когда недостаточно развитое правосознание и небольшой жизненный опыт обуславливают появление легкомысленных, эмоциональных, импульсивных по своей природе поступков («сгоряча», «по глупости»). Социальные ориентации остаются верными, раскаяние бывает искренним, тем более что скоротечность события или высокий авторитет инициатора создают у несовершеннолетнего впечатление мимолетности произошедшего.

2. Правонарушение происходит в случайно сложившихся условиях, но к его совершению имеется известное предрасположение, возник-

³⁷ Кудрявцев В. Н. Предисловие// Яковлев А. М. Преступность и социальная психология. М., 1971.

³⁸ Миньковский Г. М. Указ. соч.

шее в связи с устойчивой ориентировкой на микросредовые нормы, расходящиеся с правопослушными установками. Особенно это свойственно несовершеннолетним, входящим в группы с социально нежелательной ориентацией (употребляющие спиртное, занимающиеся азартными играми, агрессивные и т.п.). Правопослушные ориентации на известное время «выпадают» из поля зрения как значимые, «забываются», что делает подростков подверженными внутригрупповым психологическим воздействиям. По характеру противоправные деяния могут быть самыми разными, так как зависят от стихийного проявления возрастных средовых влияний, прогнозировать направленность которых бывает крайне затруднительно.

3. Правонарушение совершается без предварительной подготовки, но о случайности его появления говорить уже не приходится, так как имеется определенная ориентация воли на нарушение правопослушного норматива. Выбор преступной ситуации в значительной мере случаен («что попало под руку») и во многом зависит от виктимологической привлекательности объекта посягательства. Такое отношение свойственно несовершеннолетним, испытывающим чувства, связанные с переживанием средовой изоляции. Норма нарушается «назло». В реализации отклоняющегося поведения отчетливо проявляются компенсаторные и гиперкомпенсаторные тенденции. Из конкретных деяний чаще встречаются хулиганство и вандализм (разрушение предметов общего пользования и объектов культуры). Для того чтобы вызвать раскаяние, необходимо преодолеть психологические барьеры, возникающие в результате огорчений, обусловленных прежними конфликтными столкновениями с воспитательной средой.

4. Правонарушения являются следствием устойчивой антисоциальной ориентации, приобретенной в аморальной среде. Преступная активность таких подростков имеет признаки деятельности с накоплением криминального опыта и закреплением привычек. Ориентация на ценности уголовной подкультуры требует длительной и систематической работы, для того чтобы вызвать потребности и интересы, на основе которых можно рассчитывать на искреннее раскаяние. Для таких подростков более характерны корыстные мотивы в преступном деянии.

Поскольку охватить все виды преступлений в настоящем изложении невозможно, мы осветим наиболее часто встречающиеся тенденции противоправного поведения: агрессивность и присвоение чужого, составляющие подавляющее большинство противозаконных деяний несовершеннолетних.

Агрессивное поведение

Тенденция использовать силу для достижения своих целей сама по себе не чужда человеку. Требуется немало воспитательных усилий, чтобы ребенок научился уважать интересы окружающих, привык соотносить свои желания с их образом жизни и отказался от попыток подчинить людей своей воле при помощи силового давления. Поэтому наше отношение к проявлениям агрессивности в разном возрасте неоднозначно и зависит от того, какого уровня психосоциальной зрелости достиг к этому времени несовершеннолетний.

Например, никто не впадает в панику, когда младшие дети затевают драку из-за игрушки, понравившейся обоим одновременно. Драчуны бывают более или менее деликатно наказаны и получают пояснение (с учетом развития мыслительных способностей), что такое поведение недостойно и предосудительно.

Драчливость школьников младших классов также известна как одна из форм самоутверждения, способ проявить активность и привлечь к себе внимание. По своему содержанию она не выходит за рамки реакции на обстоятельства. Когда недостает аргументов, ребенок пускает в ход кулак – эта азбучная истина педагогики распространяется на подавляющее большинство детей. Повышенная же агрессивность, вытекающая из определенного предрасположения к импульсивно-аффективной манере поведения, встречается редко и свидетельствует о явных дефектах воспитания, дающих волю дурным манерам.

Как вариант устойчивого признака средовой дезадаптации агрессивность дает о себе знать, пожалуй, лишь ко времени отрочества. С появлением среды стихийного уличного общения использование силы между 10–13-летними детьми, воспитывающимися в обстановке семейно-педагогической запущенности, начинает приобретать черты неконструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Разряжая их потасовками без далеко идущих последствий, представители «уличного племени» используют силу все более целенаправленно.

Драки с детьми «не своего круга» носят характер явного силового давления. А поскольку те еще держатся разрозненно, не умеют организоваться для совместных действий и могут противопоставить только свою личную храбрость, запущенные дети используют свое преимущество для самоутверждения присущим психологии данного возраста образом. В число избиваемых чаще попадают сверстники, которым бывает трудно сопротивляться (неуверенные в себе, физически слабые, лишенные прочной защиты родительского авторитета). У них нередко отбирают деньги, вещи, представляющие ценность для игры. Дети более

младшего возраста реже служат объектом нападения, так как это не добавляет нападающему авторитета. Привычка прибегать к силе против слабого очень нежелательна в педагогическом отношении, ибо при этом обесцениваются нравственные нормы самоутверждения и появляется опасность закрепления навыка достигать своего подавлением сопротивления окружающих и пренебрежением их интересами.

Агрессивность в отроческом возрасте может носить характер мести взрослым, неумело занимающимся воспитанием. И наконец, запущенным (в особенности бродяжничающим) детям она может быть необходима для защиты от посягательства со стороны подростков.

В подростковом возрасте агрессивность поведения свойственна преимущественно юношам. Конечно, драки случаются и среди девушек, но в последнем случае нужно четко различать их характер. Обычно эпизодические столкновения между девушками происходят по «правилам» юношеской драки, когда копируются мальчишеские ухватки. Это чаще всего присуще девушкам с утрированно независимой формой поведения, выраженной реакцией эмансипации и наклонностями командовать при явном недостатке истинного жизненного опыта. Систематически избивающие девушки – большая редкость. Общественное неодобрение, настороженное отношение сверстниц и пренебрежение со стороны юношей своего круга, предпочитающих оставлять за собой право на применение силы, – все это удерживает от демонстрации агрессивности. Когда же она все-таки проявляется, речь идет, как правило, о наказании кого-то из своих подруг, захотевших выйти из компании с криминогенной ориентацией.

Агрессивные тенденции в поведении юношей подразделяются по механизмам мотивообразования на три варианта: 1) оппозиция по отношению к другим группам населения: детям, взрослым, старикам; 2) конфликты между подростковыми группами; 3) использование силы для регуляции отношений внутри самих подростковых групп.

В отношении детей агрессивность проявляется в виде более или менее снисходительной демонстрации своей силы. Часто достается безнадзорным детям, за спиной которых не стоят авторитетные родители. Обычно такое поведение со стороны подростков подвергается лишь моральному или дисциплинарному осуждению из соображений, что те сами еще «большие дети». Нападения с проявлениями жестокости или делающие ребенка жертвой преступления в подростковом возрасте встречаются крайне редко. Такое наблюдается только тогда, когда ребенок, попавший в подростковую группу, принимается за своего и на него распространяются общие установки поведения без учета реального возраста.

В отношении взрослых агрессивные тенденции выражаются значительно разнообразнее. По мотивам и формам проявления они подразделяются на два направления, группирующие поступки подростков: а) в рамках реакции оппозиции по отношению к сообществу взрослых в целом; б) в структуре криминального поведения, ориентированного на конкретного потерпевшего.

На общих тенденциях подростковой оппозиционности мы уже останавливались, так что нам остается сейчас уточнить лишь те моменты, которые относятся к реализации оппозиции в форме агрессивного поведения.

Демонстративное поведение, в основе которого лежит стремление «испытать границы нормы», часто выглядит социально неадекватным и расценивается взрослыми как хулиганство, требующее возмездия. Естественно, нарушение тишины, пререкания со старшими, включающие оскорбительные замечания, стычки в общественных местах, порча общественного имущества и т.п. законом не дозволяются и предусматривают известные репрессивные санкции по отношению к нарушителям. Однако распространение на подростковое поведение правового норматива без учета мотивообразующего влияния подросткового психологического комплекса (только в интересах потерпевшего) бывает часто опрометчиво и разрушительные последствия наказания могут оказаться значительно сильнее разрушительных последствий поступка.

Достаточно внимательно присмотреться к настроению распушенных ведущих себя в общественном месте подростков, чтобы заметить, как чутко воспринимают они реакцию со стороны взрослых и чего ждут от них. При правильно выбранной позиции, когда взрослые умеют твердо, спокойно и доброжелательно пресечь попытки заострить ситуацию до конфликта, они сразу получают психологическое преимущество, которое удерживает подростков от дальнейших экспериментов. И напротив, «разрешающим моментом», придающим ситуации кризисный характер, бывает встречная оппозиционность взрослых, не чувствующих в себе достаточно силы и уверенности. Непременное стремление «выставить хулиганов за дверь», сопровождающееся раздражительностью, гневливостью и, что самое важное, полное тревожного ожидания агрессии со стороны подростков, мгновенно накаляет обстановку. Со свойственными этому возрасту любопытством и склонностью испытывать на людях разные методы своего влияния, подростки продолжают «раздраживать» окружающих с сохраняющейся с детства уверенностью, что, «пока учитель кричит, до наказания еще далеко». Последующее применение властных санкций воспринимается ими как несправедливость, так как «они обидеть никого не хотели».

Следует помнить, что термин «хулиган», который мы столь часто и неосторожно закрепляем за подростками с отклоняющимся поведением, обладает колоссальным обратным действием и может закрепить грань между обществом и подростком при отсутствии с его стороны собственно антисоциальных побуждений.

Агрессивность в отношении отдельного взрослого человека, как и хулиганское поведение в общественных местах, обычно представляют собой феномены группового поведения. Подростки редко нарушают норму в одиночку, и в этом случае их действия бывают более опасны, нежели совершенные в группе. Поэтому, анализируя мотивы противоправного посягательства на личность, необходимо четко отличать психологию индивидуального и группового целеполагания.

Адаптированные в средовом отношении подростки, входящие в обычные (не криминогенные) группы, могут иногда совершать нападения на взрослого человека. Обычно это сочетается с хулиганским поведением в целом. В подобных ситуациях индивидуальные мотивы, вытекающие из потребностей подросткового психологического комплекса, не имеют большого значения сравнительно с мотивацией; присущей всей группе. Чаще всего истинной причиной эксцесса оказывается сильное эмоциональное переживание, суммирующееся в состоянии экзальтации, охватывающей подростков, и переливающееся в настроение группы. Например, под влиянием зрелищного впечатления (кинофильма), усиленного легким опьянением, потребность в «героическом» может на короткое время создать аффектное состояние, уменьшающее возможности рационального мышления с его правопослушными установками. Аффект разряжается на виктимологически привлекательный объект, порою прямо противоречащий гуманистическим установкам каждого из нападающих (на слабого, опьяневшего, престарелого).

Отличительными признаками данного варианта подростковой агрессивности являются отсутствие предварительного сговора, недифференцированное распределение ролей в группе, зависимость возникновения преступной ситуации от эмоционального состояния группы с легко установимыми ее причинами, неумелость действий (в ряде случаев выливающаяся в бессмысленную жестокость). Раскаяние после содеянного бывает искренним и носит оттенок недоумения: как это могло произойти?

При целенаправленном посягательстве на личность человека (нередко с насильственным присвоением его имущества), когда совершение правонарушения укладывается в определенную систему целеполагания, отношения между групповыми и индивидуальными установками значительно сложнее. Появление антисоциального стремления обычно

вызвано позицией лидера группы и его ближайшего окружения. Она бывает сформирована раньше под влиянием аморальной среды воспитания или длительной средовой дезадаптации. Ко времени, когда складываются групповые отношения, антисоциальное стремление может быть выражено в разной степени: от прямой ориентации на ценности уголовной подкультуры до малодифференцированной предрасположенности к уклонению от правопослушной нормы поведения. Под их влиянием агрессивность может стать одним из ритуалов группового поведения, с которым новичкам приходится поневоле считаться.

Подростки с недостаточно развитым правосознанием под влиянием аффилиативных побуждений и конформного давления начинают участвовать в несвойственных их натуре актах агрессивного поведения в порядке компенсации и завоевания престижа в глазах ядра группы. Внутренний разлад, который они при этом испытывают, обуславливает появление более или менее затяжных состояний с отрицательным эмоциональным содержанием (подавленность, недовольство собой, раздражительность, самообвинение). Особенно они усиливаются, когда правонарушения выходят за рамки обыденного проступка, наказание за который не столь значительно, и к переживанию душевного дискомфорта присоединяется страх перед разоблачением.

Раскаяние подростков имеет одно отличительное психологическое свойство, которое следует иметь в виду, а именно: силы межличностного сцепления, действующие на волю подростка в группе, относятся к недостаточно осознаваемым детерминантам человеческого поведения. Несовершеннолетнему бывает трудно понять, почему он поддался настроению и стремлению группы и оказался в числе соучастников противоправного деяния. «По глупости», «не думал, что все так плохо кончится», «не знаю» – вот обычные ответы, которые приходится слышать при настойчивых попытках вызвать подростков на анализ своих поступков. И этому можно верить, так как поступки, основанные на эмоциях, часто сопровождаются суждениями, выхватывающими из ситуации только желаемый (при стремлении к цели) или отвергаемый (при уклонении) фрагмент. Лишь потом логическое мышление выстраивает более или менее достоверную цепь причинно-следственных связей. Поэтому относительно содержания поступка подростки высказывают безусловное осуждение, но что касается оценки их собственной роли, то здесь недостаточная отчетливость умысла позволяет им находить множество извиняющих обстоятельств.

Подростки с низким уровнем культуры, недостаточно развитыми потребностями, проблемами общения в организованном коллективе, испытавшие на себе в детстве отрицательные последствия средовой изо-

ляции, напротив, в групповом агрессивно ориентированном стремлении видят вдохновляющий их способ самоутверждения. У них раскаяние в содеянном, осознание безнравственности поступка может наступить лишь после значительной работы по восстановлению правопослушных потребностей и связанных с ними мотивов и переживаний.

И наконец, проявления агрессивности со стороны подростков в форме противоправного посягательства могут быть обусловлены соучастием в преступной (криминальной) группе, целью создания которой было именно совершение преступлений. По своей структуре криминальная группа представляет собой разновозрастное по составу участников объединение, руководимое взрослым преступником или старшим подростком, имеющим криминальный опыт и достаточно сильную волю. В группе происходит активное приобщение несовершеннолетних к ценностям уголовной подкультуры, внушение уверенности в возможности существования вне социально организованной среды, привитие антисоциальных взглядов и преступных навыков. Психологическая обработка членов группы начинается с отроческого возраста, когда запущенные в воспитательном отношении дети вовлекаются (заманиваются) в компанию. Тактика их морального разложения осуществляется поэтапно, с учетом возрастных психологических особенностей.

Раскаяние со стороны членов таких групп, для которых достижение целей противоправным способом более или менее прочно вошло в привычку, требует преодоления известной атрофии нравственного чувства. В целях педагогической реабилитации, работая с ними, необходимо учитывать некоторые психологические особенности построения контакта: не подтверждать негативную оценку личности подростка, много раз слышанную им от взрослых; не стремиться «выставить его за дверь» молодежных объединений; признавать отклоняющуюся форму поведения как возможную в известных рамках до тех пор, пока подросток не овладеет необходимыми социальными навыками; избегать принуждающего давления при вовлечении в общие дела, иметь терпение выждать, пока подросток сам захочет к ним присоединиться; чаще прибегать к объяснению и обоснованию, не упуская возможности переубедить себя, хотя бы для того, чтобы закрепить у подростка желание мыслить социально. Своеобразным показателем эффективности воспитания служит появление у таких подростков конфликтных переживаний, означающих, что возникла потребность изменить свои мотивы.

Агрессивность в отношениях между подростковыми группами чаще всего имеет характер «территориальных споров». Она бывает санкционирована присущим психологии этого возраста стремлением распространить свое влияние на доступную им социальную среду.

Подростки ревниво следят за появлением чужака на «своей территории». При этом в категорию чужаков попадают исключительно подростки, так как на взрослых и детей территориальные правила не распространяются. Стычки и столкновения, которые при этом возникают, не считаются нарушением закона. Подростки очень неохотно допускают взрослых к разбору такого рода конфликтов и предпочитают объединяться с «врагами», проявляя возрастную солидарность, для того чтобы помочь «попавшим впросак». Ареной межгрупповых конфликтов бывают «пограничные» места отдыха молодежи (клубы, танцплощадки, кинотеатры). Повод для конфликта, как правило, ничтожен, и если его нет, то обе стороны стараются найти ближайшую причину для столкновения.

В профилактике межгрупповой агрессивности большое значение имеет своевременное разрушение границ, которыми подростковые группы огораживают свое «социальное поле», например организация для учащихся соседствующих учебных заведений или для молодежи соседних кварталов и микрорайонов совместных массовых мероприятий. При этом очень важно обеспечить участие лидеров групп в качестве активных организаторов. Чем чаще подростки будут пересекать психологические границы, тем больше гарантий, что их столкновения не примут разрушительных масштабов и не выльются в правонарушения.

Агрессивность внутри подростковых групп чаще всего бывает связана с силовым давлением со стороны активной части группы на «отступников» и «изменников». Особенно заметна она бывает в период формирования или распада неформальных объединений. При этом жертвами чаще других рискуют оказаться инфантильные, физически слабые, неуверенные в себе юноши. Для них конфликт с группой может стать источником сильных фрустраций и причиной делинквентных поступков, наказание за которые только усилит тягостное чувство зависимости от чужой воли.

Таким образом, при анализе психологических особенностей агрессивного поведения подростка, уточнении его мотивов и планировании воспитательной тактики нужно учитывать ряд обстоятельств: а) какое положение он занимает в группе, что означает данный индивид для группы, что означает группа для индивида, какую внешнюю ориентацию в социальной среде занимает группа; б) каковы эмоциональные и рациональные начала в мотивообразовании агрессивного поступка; в) какова цель агрессивного проявления; г) какую роль играла внешняя ситуация (ее виктимологическое значение) в появлении конкретного повода для использования силы в решении конфликта.

Без учета указанных моментов простое требование «впредь вести себя прилично» может встретить значительное внутреннее сопротивление, особенно если такое требование подразумевает необходимость расстаться с группой неформального общения, к которой подросток себя причисляет. Нередко он предпочитает тяжесть наказания и морального осуждения со стороны взрослых тому разочарованию, которое в среде сверстников вызовет его «измена общему духу».

Присвоение чужого

Кража и иное имущественное посягательство – понятия сугубо общественные, ибо право собственности есть сложная социальная категория, содержание которой определяется не только правовыми, но и нравственными нормами существующей формации. С учетом того, что в каждом государстве есть люди, придерживающиеся в своих взглядах на собственность не только нормативных установок, но и пережитков прошлого и чуждой идеологии, воспитательный подход в семье и среде неформального общения может варьироваться в широких пределах. Базисная установка «не смей брать чужого» обычно прививается в каждой семье, во всяком случае со слов старших, ибо родители отлично понимают, что грозит их ребенку, если он этого правила не усвоит. Другое дело – их личный пример, который может породить совсем иное представление о возможности присвоения чужого имущества.

В дошкольном и младшем школьном возрасте кража – всегда следствие плохого воспитания. Запущенные или излишне избалованные дети, не получившие навыка разделять свое и чужое, попросту не находят в душе альтернативы соблазну присвоить понравившуюся вещь. С началом обучения в школе такие альтернативы быстро закрепляются.

В отроческом возрасте у запущенных в воспитательном отношении детей взгляд на кражу дифференцируется в зависимости от среды обитания. Нравы уличного общения допускают присвоение чужого с соблюдением известных «правил игры». Например, красть у «своих», т.е. приятелей, родных, одноклассников, ближайшего окружения, нельзя, и это правило сравнительно редко нарушается. В то же время не требуется большого внутреннего сопротивления для того, чтобы взять вещь или даже отобрать силой у «чужого», т.е. выходящего за круг ближайшего общения. Нравственная основа честности как отношения личности к самой себе еще не является надежным внутренним регулятором поведения, и средовой фактор доминирует над индивидуальным.

В подростковом возрасте имущественные посягательства содержат в себе состав преступления, ибо с 14 лет наступает период правоот-

ветственности. Однако еще длительное время в мотивах присвоения чужого корыстные побуждения уступают место стремлениям другого рода. Достаточно указать, что общая сумма ущерба от краж, совершаемых подростками, в среднем на один случай не очень велика. Отсутствие потребительской выгоды наталкивает на мысль, что истоки следует искать в психологии личностных реакций, тем более что подавляющее большинство такого рода преступлений совершается группами подростков. Малокорыстная групповая имущественная преступность несовершеннолетних выглядит с точки зрения взрослого человека еще более нелепо, если учесть, что способ присвоения чужого в большинстве случаев несет в себе высокую вероятность разоблачения (вещи похищаются у знакомых, раздариваются в кругу, известном потерпевшему, и т.п.).

Не вдаваясь в описание криминологических аспектов имущественных посягательств несовершеннолетних, мы остановимся лишь на тех моментах, которые важны для их педагогической реабилитации.

Одним из тяжких правонарушений, предусматривающих значительное наказание, является открытое присвоение чужого имущества. Взрослые люди, реализующие свои корыстные побуждения в форме грабежа или разбоя, обычно прибегают к ним для устрашения жертвы и обеспечения своей безопасности. Подростки же редко ставят перед собой цель личного обогащения. Значительно чаще имущественное посягательство осуществляется «попутно», наряду с такими действиями, как хулиганство, избиение и др. И лишь затем, когда «противник повержен», у него в качестве «трофея» изымаются некоторые вещи или деньги. Манера распоряжаться награбленным еще более обнаруживает мотив хвастовства: вещи раздариваются знакомым, причем нередко — знающим потерпевшего.

С учетом того, что подростки хорошо осведомлены об ответственности за подобного рода действия, демонстративное пренебрежение ею свидетельствует в большинстве случаев о том, насколько эмоциональные детерминанты поведения могут в этом возрасте доминировать над разумными доводами правосознания. У запущенных в воспитательном отношении подростков пренебрежение возможностью разоблачения может означать стремление приобрести «авторитет» в среде уголовных преступников, где тяжесть санкций, применяемых за содеянное, по их мнению, может служить им достойной аттестацией.

Нападение именно с целью завладеть чужим имуществом также встречается в структуре подростковой преступности, но значительно реже. В каждом случае такого рода нужно ясно представлять, какую роль играл корыстный мотив в действиях как отдельного подростка, так и группы в целом.

Кража (тайное похищение имущества) тоже нередко имеет элементы игры, увлекающей подростков эмоциональными мотивациями. Для них сам способ совершения преступления: предварительное распределение ролей, обсуждение деталей, необходимость скрываться и рисковать – несет в себе значительный романтический заряд. Личное пренебрежение к похищенному, которое раздается, теряется, продается за бесценок, длительное время позволяет несовершеннолетним не считать себя в душе преступниками. С эгоизмом, свойственным этому возрасту, они рассматривают преступную ситуацию прежде всего со своих позиций (что я выиграл и чем рисковал), а затем уже с позиций потерпевшего (что он при этом проиграл). Лишь в сравнительно редких случаях, когда дети из неблагополучных семей подходят к подростковому периоду со сложившимися навыками присвоения чужого, их кражи носят признаки истинного воровства (обеспечение выгоды, конспирация, узкий круг посвященных соучастников и т.п.). Когда такие подростки становятся лидерами криминальных групп, правонарушения последних начинают носить оттенок «гангстеризма»: жестокие законы внутригрупповых отношений, запугивание неустойчивых, желание приобрести известность в преступном мире.

Отдельно следует рассмотреть мотивацию имущественных посягательств девочек и девушек, которая по многим признакам отличается от мальчишеской и юношеской. В детском и отроческом возрасте на чужое чаще покушаются девочки из неблагополучных семей, где эгоизм родителей лишает ребенка тех привлекательных мелочей, которые и создают очарование детства. Они крадут игрушки, сласти, красивые безделушки. Украденные вещи долго скрываются от окружающих, чтобы ими можно было потом «поиграть в свое удовольствие».

В подростковом возрасте объектом присвоения становятся модные и красивые вещи. Причем, анализируя причины проступка, следует иметь в виду некоторые специфические женские черты его мотивации. Наиболее простым мотивом выступает зависть плохо одетой и малообеспеченной девушки к своим сверстницам, гардероб которых соответствует подростковому понятиям о «престижной» одежде. Вещи похищаются из раздевалок, квартир, общественных мест. Однако называть только словом «зависть» весь сложный комплекс переживаний, толкающий девушку к краже, было бы не совсем верно. Дело в том, что источником зависти у подростков (в отличие от взрослого человека) служит не стремление возвыситься над окружающими, а тревожная озабоченность, как бы «не оказаться хуже других». Чем беднее духовно среда общения девушки, тем больше значения имеет для нее одежда, «отста-

вание» в этом переживается как унижение, а это уже может заставить ее рисковать своей репутацией честного человека.

Сложнее бывает установить мотив кражи, если она совершается в процессе обмена вещами. Девушки, особенно из числа проживающих в общежитиях, часто пользуются гардеробом друг друга, чтобы разнообразить свои туалеты. При этом красивые вещи могут быть похищены. Инициаторами расследования инцидента в этих случаях выступают, как правило, родители потерпевшей, так как сами подростки редко прибегают к «третьейскому суду» для разрешения подобного рода конфликтов.

Значительно реже, но все-таки встречаются случаи, когда девочки или девушки соучаствуют в краже для того, чтобы помочь своей подруге в приобретении вещей, на которые у нее не хватает средств («благородность» цели оправдывает риск). Обычно такие мотивы свойственны девушкам с мальчишеским складом характера.

И наконец, бывает, что участие девушки в краже остается незамеченным, поскольку ее совершает юноша с целью сделать ей (с ее одобрения) подарок, символизирующий его симпатию. В среде педагогически запущенных подростков известный риск при этом имеет для девушки своеобразную привлекательность.

Итак, далеко не каждый несовершеннолетний, присвоивший чужое, заслуживает, чтобы его впредь называли вором или грабителем. Конечно, если ориентироваться на официальную аттестацию деяния, эти слова совпадают с уголовной оценкой действия, однако, если ставить перед собой задачу педагогической реабилитации, торопиться наклеивать ярлык не следует. Согласится ли сам несовершеннолетний с тем, что его отнесли к столь неприветствуемой группе людей? Захочет ли он реабилитировать себя в наших глазах? Это будет зависеть от того, насколько точно мы установим истинную природу мотивов его противоправного побуждения.

Что такое вор с точки зрения несовершеннолетнего? Прежде всего это жадный человек, готовый унизиться для получения материальной выгоды. Такой образ сформирован с детства сказками, книгами, рассказами взрослых. Естественно, что подросток, рискнувший взять чужое, чтобы порадовать приятелей, не считает себя вором в том смысле, который он в это слово вкладывает. Для него это удача, риск, демонстрация личной храбрости. Признавая (будучи разоблачен) свои «подвиги», он не чувствует унижения. Воспитателю нужно провести значительную работу, для того чтобы подвести его к осознанию негуманности содеянного и вызвать понимание честности как личного достоинства человека. Недаром наиболее болезненным моментом бывает уличение в краже для

улучшения собственного благополучия. Крадущих «для себя» подростки не любят и не уважают.

При оценке любого случая противоправного поведения подростка с позиций педагогической диагностики необходимо установить, насколько мотивы конкретного поступка отражают более общие закономерности расстройства его средовой адаптации.

Наиболее доступными в воспитательном отношении будут случаи, когда в силу социальной незрелости подросток переносит в наказуемое поведение мотив детской шалости. Будучи правильно ориентирован всем предшествующим воспитанием на социально адекватные способы регуляции отношений с окружающей средой, он попадает под влияние временных чувств, обусловленных ситуацией, сузивших критические возможности мышления. В глубине души у него не возникает сомнений в том, что он не может быть отвергнут обществом как уголовный преступник. Его раскаяние вполне искренно. Считая себя жертвой обстоятельств, он без проблем и затруднений возвращается к правопослушной форме поведения.

Более сложные переживания испытывают подростки, совершившие правонарушения по наивности или из мнимых групповых ценностей, но вынужденные под страхом разоблачения скрывать (а тем более продолжать) противоправную деятельность. Ощущение зависимости от чуждой им среды является постоянным источником сильного психического напряжения. Разоблачение воспринимается ими с чувством облегчения, так как дает перспективу вернуться к психологически близким и понятным формам правопослушного поведения в коллективе сверстников.

Если подросток принимает нравы криминогенной группы как свои, передавая лидеру функции активной воли без внутреннего сопротивления, это означает недоразвитие духовных ценностей высшего порядка и требует от воспитателей значительной работы. В таком случае необходимо не только вызвать отвращение к нравственной стороне преступления, но и оживить потребности и интересы к коллективному общению в среде сверстников.

И наконец, наиболее сложными в воспитательном отношении оказываются подростки, противоправное поведение которых бывает обусловлено накоплением аморальных взглядов, навыков и привычек, полученных в обстановке педагогической и семейной запущенности. В мотивации поведения обращает на себя внимание нечеткость различения дозволенного и недозволенного, правовые суждения отличаются наивностью, мотивы противоправного поведения бывают обременены предрассудками, а в совершении преступлений просматривается враж-

дебность к окружающим. Раскаяние таких подростков – результат длительной и кропотливой реабилитационной деятельности.

Специфика отклоняющегося поведения несовершеннолетних с психическими недостатками

В медицинской психологии такого рода отклонения получили более короткое определение – «аномальные», причем в последнее время просматривается отчетливая тенденция распространения этого термина и в смежных областях прикладной психологии. Однако для педагогической теории и тем более практики система оценок, на которой основано данное понятие, пока остается, если можно так выразиться, нетрадиционной и применение ее тормозится рядом предрассудков. В частности, практика медико-психологической консультации в школах и профессионально-технических училищах неоднократно сталкивала автора этих строк с ситуациями, когда диагностика аномального сопровождалась не психопрофилактической перестройкой воспитания, а обывательским стремлением отмежеваться от чуждой и незнакомой терминологии. Тезис «педагогика – для нормальных, а аномальное – для врачей», к большому сожалению, все еще подспудно, но очень прочно входит в традиции школы, так что, как и сто лет назад, мы можем с горечью констатировать вслед за Ж. Филиппом и П. Бонкуром, что врач и педагог действуют по собственной инициативе, даже не советуясь друг с другом, не считая нужным считаться с задачами, стоящими перед каждым из них³⁹.

Термин «аномальное» (или «аномалия») употребляется в разных дисциплинах для указания на отклонения от крайнего варианта нормы. Причем, когда речь идет о живых существах, границы между аномальным и крайним вариантом нормы носят весьма условный характер, поскольку показатели, лежащие по обе стороны, связаны постепенным переходом. Можно лишь в общих чертах указать, что, чем более свойства данного объекта приближаются к крайним показателям, тем отчетливее разница. Применительно же к такому сложному явлению, как психическое состояние человека (а тем более личности), границы нормального и аномального еще условнее.

В отличие от болезней, где патологический процесс протекает во внутренней среде организма, аномальное отклонение психики не связано с болезненным расстройством обмена веществ. Оно означает лишь своеобразный дефицит необходимых свойств и качеств, количествен-

³⁹ Филипп Ж., Бонкур П. Психические аномалии среди учащихся. М., 1911.

ную недостаточность функций, вследствие чего адаптивные ресурсы личности не обеспечивают успешного приспособления к условиям существования. Дети с аномальными отклонениями психики нуждаются в охранительном режиме труда и отдыха, а также в снисходительном отношении коллектива к некоторым странностям их поведения. При правильно построенном воспитании психопрофилактическая коррекция со стороны педагогов и родителей позволяет успешно компенсировать имеющиеся недостатки, но, конечно, это требует постоянного и неумолимого труда. Расходы душевной энергии на воспитание аномального ребенка бывают во много раз выше, чем обычно, даже для получения скромных результатов.

Особо неблагоприятное положение складывается, когда черты аномального склада психики сочетаются с плохим воспитанием. Естественно, что дети и подростки, ранимые даже в обычных обстоятельствах, гораздо болезненнее реагируют на равнодушие родителей, формализм педагогов или неприязнь сверстников. Гармоническое развитие личности в таких случаях весьма сомнительно, по крайней мере, добиваясь этого, не надо впадать в иллюзии и обольщаться временными успехами и обнадеживающими эпизодами. Недаром специальные исследования, проводимые среди несовершеннолетних правонарушителей, констатируют высокий процент носителей аномальных признаков в сочетании с семейно-педагогической запущенностью.

Придерживаясь традиционных концепций в обозначении аномального, мы расположили наш материал в соответствии с обычно используемыми классификациями.

Недостатки интеллектуального развития

Выраженные формы *олигофрении* (врожденного слабоумия) относятся к категории душевных заболеваний и в большинстве случаев делают людей инвалидами. Слабо выраженные формы олигофренического малоумия не препятствуют человеку выполнять многие социальные, трудовые и гражданские обязанности, так что участие олигофрена в молодежном коллективе вполне вероятно. До 16-летнего возраста такие дети, как правило, обучаются во вспомогательной школе специалистами-дефектологами. Основная цель их воспитания – формирование трудовых и социальных навыков, обеспечивающих выполнение несложных видов труда и социальную адаптацию в рамках современного образа жизни.

Ведущим признаком (симптомом) олигофрении является невозможность или значительное снижение способности самостоятельно об-

разовывать понятия, что сильно затрудняет рассудочную деятельность. Слабость логического мышления сочетается с низкой психической активностью, сужением всех видов побуждений и эмоциональной обедненностью. Стремление к деятельности выражено недостаточно, так что постоянно требуется более или менее активная стимуляция извне. Ориентировочно-исследовательское поведение неразвито: олигофрены ненаблюдательны, склонны враждебно реагировать на обилие новых впечатлений и не тяготеют к монотонным повторениям привычных средовых обстоятельств. Их эмоциональная пассивность препятствует преобразующей, творческой деятельности.

Все изложенное обуславливает и манеру поведения в социальной среде: олигофрены с трудом приспосабливаются к коллективу, им бывает трудно понять правила поведения, особенно когда они «не писаны» и требуют для постижения известной интуиции. В своих социальных идентификациях олигофрены ориентируются на конкретного человека, который руководит их восприятием, а в своих поступках – опытом общения с ним. Оказавшись в неожиданной ситуации, олигофрены теряются и следуют за активным человеком со свойственной им внушаемостью, некритично воспринимая его руководство.

Отсутствие успехов в работе, низкая продуктивность, скептическое отношение окружающих, насмешки и ирония с их стороны редко служат источником душевных страданий, если не бывают выражены в откровенно оскорбительной форме. Некритичность к своим возможностям часто сочетается с завышенным уровнем притязаний.

По достижении 16-летнего возраста олигофрены – выпускники вспомогательных школ – продолжают средовую адаптацию в условиях производства, так как профессиональных училищ с дефектологической ориентацией нет. Адаптивность их поведения во многом зависит от среды обитания. Существует два рода ситуаций, когда от олигофрена следует ожидать социально неадекватного поведения. Первая: он попадает под разлагающее влияние асоциальной среды неформального общения. Возможность получать средства к существованию без труда, обнаженность инстинктивных похлещков, привлекательность алкогольной эйфории могут сделать его не только соучастником аморального образа жизни, но и орудием в руках преступных элементов. Вторая ситуация: олигофрен оказывается в излишне эмоционально заряженной среде. Предъявление сложных для него требований с постоянной угрозой наказания, оскорбления, осмеяния приводит к тому, что боязнь ближайшего столкновения превращает незначительное недоразумение в неразрешимую проблему, для избежания которой предпринимаются действия, по своему разрушительному значению влекущие за собой гораздо более

серьезное возмездие (например, приводится в негодность машина, сжигаются некачественно сделанные вещи, человек бросает место работы без разрешения или вопреки запрету и т.п.).

В целом, по нашим данным, частота совершения олигофренами правонарушений не столь значительна, она не превышает 4–7% среди выпускников вспомогательных школ.

Неолигофренические формы умственной отсталости, когда психологических признаков, позволяющих отнести ребенка к контингенту вспомогательной школы, недостаточно, а интеллектуальные задатки не обеспечивают должного успеха в учебе, получили название «пограничная умственная отсталость». Такие дети обучаются в массовой школе, но нуждаются в индивидуальной поддержке значительно больше, чем их сверстники.

При сохранении познавательной деятельности умственная активность оказывается меньше, чем это необходимо для развития самостоятельных навыков в учебе. Таким детям свойственно проявлять так называемый пассивный негативизм, когда при попытке привлечь их к любому виду деятельности (занятиям, игре, труду, спорту) они отказываются под предлогами «не хочу», «не знаю», «не умю» и т.д. Их деятельность отличается бедностью содержания, они предпочитают повторение монотонных действий, а когда включаются в игры сверстников, то вносят шум, суету и нередко действуют разрушительным образом. Воображение их скудно, мысль подражательна. Они редко задумываются над тем, что находится вне поля их зрения.

В школе такие дети не всегда оказываются среди явно и сильно отстающих. Пассивность побуждений, подчиняемость, подражательное мышление позволяют создавать впечатление прилежания, что располагает к ним учителей. И лишь когда требуется истинная самостоятельность в работе, недостаток интеллекта начинает проявляться отчетливо. Склонность стабилизироваться на усвоенных формах поведения, использовать прежние стереотипы в изменившихся обстоятельствах способствует сохранению инфантильных способов регуляции отношений со средой. Возрастной кризис отрочества – первое серьезное испытание на пути их личностного развития. Стараясь удержать детский стиль отношений со взрослыми, они в поисках протекции с их стороны нередко попадают в конфликтные отношения со своими сверстниками, уже начинающими проявлять самостоятельность.

По-настоящему же пограничная недостаточность интеллекта сказывается на состоянии средовой адаптации в подростковый период. Свобода в выборе общения, организации своего труда, ослабление или прекращение контроля взрослых за использованием досуга обременяют

волю необходимостью принимать самостоятельные решения. Конкретность мышления, наивность суждений, склонность следовать чужой инициативе, не препятствовавшие (или не сильно препятствовавшие) установлению равновесия со средой в сравнительно узких рамках познавательной деятельности в школе, в ином коллективе (например, в ПТУ) делают такого подростка чрезмерно зависящим от непосредственно окружающей микросреды. Игнорирование его потребности в протекции взрослого человека (педагога, мастера производственного обучения) может привести к нарушению средовой адаптации. Попад под влияние подростковой группы и не умея строить отношения со сверстниками, умственно отсталые подростки более других склонны некритично переносить нравы микросреды на всю систему межличностных отношений в обществе. Привычка занимать пассивно-подчиненное положение во взаимоотношениях с окружающими нередко становится причиной соучастия в противоправных действиях, а стремление удержаться в составе группы перевешивает побуждения, продиктованные прешествующим воспитанием.

Неправильное поведение таких подростков может дать повод для неоправданного пересмотра степени выраженности их интеллектуальной недостаточности. Когда нежелание учиться, замедленное формирование трудовых навыков, коммуникативные затруднения, повышенная внушаемость рассматриваются без учета возрастных особенностей и средовой дезадаптации, нередко следует вывод о наличии олигофрении, якобы не обнаруженной на более ранних этапах развития. Это влечет за собой ненужные и нежелательные трудовые и социальные ограничения. В отличие от олигофренов, недоразвитие психики которых охватывает все функциональные характеристики личности, лица с пограничной умственной отсталостью бывают не приспособлены лишь к конкретным обстоятельствам на определенном отрезке формирования личности. Затруднения их средовой адаптации обычно связаны со сменой обстановки, необходимостью в короткие сроки овладеть новыми отношениями. Таких несовершеннолетних нужно поддержать в периоды смены поведенческих стереотипов в кризисные возрастные периоды, помочь им установить равновесие со средой в той системе отношений, где свойственные им поведенческие штампы могут быть приемлемы, после чего в дополнительных воспитательных мерах они, как правило, не нуждаются.

Случаи задержки психического развития вследствие ослабления нервной системы из-за физических болезней при сохранении потенциальных возможностей интеллекта составляют вариант, наиболее зависящий от конкретных обстоятельств воспитания. Речь идет о снижении

умственной работоспособности, обуславливающим недостаточность познавательной деятельности. По ведущему комплексу признаков это могут быть: а) состояния с повышенной истощаемостью психики вследствие заболеваний внесозгового (соматического) порядка; б) расстройства регуляции психической деятельности в результате поражения мозга (мозговая дисфункция).

У соматически ослабленных детей и подростков снижается общий тонус психической деятельности. Им бывает трудно сосредоточиться, работоспособность их невелика. Познавательные способности снижены вследствие истощаемости внимания, памяти, падения темпов протекания психических процессов: инертности, медлительности, плохой переключаемости. Когда состояние ослабленных детей не замечают и они вынуждены заниматься «не меньше других», а с учетом родительских амбиций – даже значительно больше, они бывают повышено капризны, легко дают реакции отказа, иногда сопровождающиеся вспышками раздражения. Оказавшись в положении неуспевающих, такие дети нередко начинают избегать психического напряжения, уходя в мир фантазий, избавляющий их от необходимости трудиться. Нетрудно бывает пробудить в них интерес к познанию, значительно труднее удержать его. Смирившись со своим положением отстающих (по крайней мере внешне) в организованном коллективе, они могут производить впечатление вялых, пассивных, некоммуникабельных.

Такое «отрешение от борьбы» с компенсаторным развитием фантазии способствует задержке развития социальных навыков. Погруженные в свой мир, ослабленные дети растут недостаточно самостоятельными, у них преобладают игровые интересы, стремление оставаться под покровительством взрослого. Тем самым к подростковому периоду накапливается отставание в развитии, делающее их потребности, интересы и форму поведения более детскими (инфантильными), чем это свойственно их сверстникам. Они многого не успели узнать или заметить. Недостаточность жизненного опыта для самоутверждения в среде сверстников может стать причиной различного рода компенсаторных поступков. Иногда последние бывают конструктивно направлены на самоутверждение (например, физически ослабленный юноша истязает себя непомерными физическими нагрузками), иногда же, напротив, усиливают рефлексию и увеличивают психологическую дистанцию между ребенком и окружающими.

Степень отставания зависит от того, насколько рано ребенок столкнулся с проблемой неуспеваемости, когда возникли проблемы средовой дезадаптации и каким способом они разрешились. Но как бы ни был выражен накопившийся дефицит знаний, навыков и умений, при

ближайшем знакомстве с несовершеннолетним обращает на себя внимание эмоциональная насыщенность переживаний, особенно когда речь идет об интересах, близких его натуре, где он знает если не больше других, то по крайней мере достаточно. Созерцательность жизненной позиции, нередко присущая таким детям, не лишает их способности воспринимать прекрасное, иметь свое мнение и тонко подмечать скрытые от внешнего наблюдения обстоятельства. Восстановления правильного режима труда и отдыха, психологической поддержки со стороны взрослых обычно бывает вполне достаточно для преодоления затруднений средового порядка.

Отставание в развитии вследствие дисфункции мозга отличается своеобразной диспропорцией в познавательной деятельности. Сравнительно неплохо владея наглядно-действенной формой мышления, такие дети легче усваивают знания, дающиеся в процессе непосредственного межличностного общения в обыденной жизни. Это делает их повышенно активными в микросреде, а в ряде случаев и попросту назойливыми. Потенциальные возможности высших форм мыслительной деятельности (обобщения, абстрагирования, отвлечения) у них значительно выше, нежели при врожденной умственной отсталости, но их развитию препятствует мозаичность расстройства корковых функций, изменчивый характер потребностей и незрелость мотивационной сферы.

Когда такие дети воспитываются в обстановке недостаточного надзора, им в значительной степени свойственно уклоняться от умственной работы путем отвлечения на множество мелких конкретных целей. Обладая неплохими комбинаторными способностями мышления, они довольно быстро набирают житейский опыт, но привычка избегать самостоятельной работы по формированию понятий приводит к тому, что к подростковому периоду их суждения остаются наивными. Это вызвало необходимость введения даже специального термина «органический инфантилизм».

Расстройства мотивационной сферы, которые дополняют картину церебральных форм задержки психического развития, создают в воспитании детей и подростков дополнительные затруднения. Присущая им подверженность влиянию инстинктивных побуждений, реализующихся с меньшей осторожностью, чем это обычно свойственно несовершеннолетним, требует постоянного внешнего контроля за их поведением со стороны взрослых.

Попадая в среду запущенных детей, несовершеннолетние с церебральным типом задержки психического развития сравнительно легко в ней адаптируются. Поэтому при отсутствии надлежащего надзора за использованием ими досуга они успевают за сравнительно короткий срок

приобщиться к нравам «уличного племени» и значительно раньше наступления подросткового периода начать уклоняться от учебы, совершать ничем не спровоцированные побеги из дома.

Таким образом, феномен отставания в умственном развитии представляет собой сложное явление, в котором переплетаются по меньшей мере три группы признаков: собственно признаки (симптомы) задержки умственного развития; особенности склада личности, вызванные затруднениями в усвоении трудовых, социальных и познавательных навыков; признаки нарушения средовой адаптации в воспитательной среде.

Степень выраженности этих признаков и их сочетания могут существенно влиять на вероятность появления отклоняющегося поведения. Например, небольшой интеллектуальный дефект при плохо развитых навыках межличностного общения сильно затрудняет приспособление к новым условиям и ставит несовершеннолетнего в зависимость от среды, тогда как даже значительное отставание познающего мышления при хорошо развитых трудовых и социальных навыках не препятствует обеспечению вполне приемлемого уровня средовой адаптации.

Обеспечить отстающему ребенку и подростку достойную позицию в коллективе учащихся, сократить до минимума отрицательные последствия средовой дезадаптации – задача педагогической психопрофилактики. Частично она решается с помощью специально созданных учебных заведений.

Следует помнить, что отстающие дети и подростки лучше развиваются в личностном плане, когда находятся в среде «одинаково отстающих». Благоприятный микроклимат отношений, лишенный отрицательных эмоций, вызванных положением неуспевающего и неприветствуемого, способствует формированию правильных социальных ориентаций, коллективистского мировоззрения, что значительно облегчает средовую адаптацию в начале трудовой деятельности.

Отклонения в сфере характера

Аномальные отклонения в области характера представляют собой второй круг явлений, предрасполагающих к возникновению проблем средовой адаптации. Фундаментальные положения возрастной медицинской психологии, разработанные А. Ф. Лазурским, получили свое развитие в работах В. Н. Мясищева, С. Я. Рубинштейн, О. В. Кербикова, Б. В. Зейгарник, А. Е. Личко, В. В. Ковалева, которые создали стройную концепцию пограничных состояний в детском и подростковом возрасте, классифицировали основные характерологические типы и определили

методологические основы их установления. Содержание полученных ими данных относительно особенностей формирования потребностей, установления отношений с окружающими, овладения навыками предметной деятельности, преодоления внутренних противоречий развития личности позволяет говорить о существовании самостоятельного направления в психологии – педагогической психопрофилактики.

Согласно определению, данному авторитетными отечественными учеными в области психологии личности А. Г. Ковалевым и В. Н. Мясищевым, характер представляет собой способ отношений человека к действительности. При всей своей лаконичности это определение содержит главное, что выделяет характер из других параметров личности человека.

Перед тем как начать описание аномальных характерологических типов с присущими им состояниями, переживаниями и реакциями, необходимо хотя бы в самых общих чертах осветить содержание тех понятий, с помощью которых строится типологическая классификация, устанавливается предпочтительное направление мотивообразования. Как отмечал К. Леонгард, некоторые специалисты полагают, что, рассматривая индивидуальные черты лица, следует отказаться от классификаций из-за большого количества пересечений признаков и лишь в общем виде описывать наблюдаемое. Естественно, это связано с большими трудностями, ведь речь идет не о том, чтобы приспособить диффузный материал к более или менее приемлемой схеме, а о том, чтобы вскрыть объективно существующие, лежащие в основе понятия «личность» черты. При высокой выраженности они накладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая систему личности⁴⁰.

Крайним вариантом врожденных аномалий характера, примыкающих к психическим заболеваниям, но не смыкающихся с ними, являются психопатии. В процессе обучения для детей подобного психического склада должны быть созданы психопрофилактические условия режима труда и отдыха, необходимо психогигиенически корректировать стиль их отношений с ученическим коллективом. В специальном лечении такие дети и подростки не нуждаются, но иногда для улучшения средовой адаптации им рекомендуют препараты, способствующие снятию психической напряженности, улучшению работоспособности. Именно к данной категории несовершеннолетних наиболее применимо понятие «педагогическая психопрофилактика», так как силами одних педагогов или врачей установить правильный режим их воспитания бы-

⁴⁰ Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981.

вает затруднительно. Нужно постоянное длительное сотрудничество, поскольку речь идет о детях, не страдающих каким-либо явно выраженным душевным заболеванием, но все же отличающихся многочисленными болезненными душевными проявлениями, например, в области чувств. Слабоволие, резкие перемены настроения, сильные, необузданные аффекты, болезненно развитая фантазия и многие другие симптомы способствуют закреплению асоциальных наклонностей, которые без своевременного вмешательства приводят этих детей почти без исключения к преступлению, бродяжничеству, проституции и душевному заболеванию⁴¹. Возможно, это определение эмоционально, но в нем по существу правильно выделена основная задача воспитания психопатов – уберечь их от разрушительных последствий, обусловленных недостаточной восприимчивостью к обычным воспитательным приемам.

Дети, страдающие психопатией с преобладанием нервного возбуждения, с раннего возраста отличаются моторной суетливостью, непоседливостью, стремлением к движению. Они ни минуты не остаются в покое, всюду лезут. У них затруднено формирование навыков самообслуживания. Они позже сверстников научаются одеваться, мыться, шнуровать ботинки. Школа с первых дней становится для них мучением. Не в силах усидеть на уроке, они вскакивают, ходят по классу, отвечают за других, залезают играть под парту, шумят. Пишут они грязно, неряшливо, их книги, тетради вечно замызганы, а одежда испачкана. Понимание всякого «нельзя» дается им с огромным трудом, и запреты часто нарушаются. Именно поэтому приведенный вариант психопатии иногда называют «бестормозным». В подростковом возрасте моторная суетливость сглаживается. Внешне подростки кажутся даже несколько вяловатыми. Школьные прогулы, тяга к асоциальным компаниям, жажда развлечений, шумных сборищ, непереносимость одиночества и неумение занять себя выступают у них на первый план⁴².

При сохранении таких сравнительно простых эмоциональных движений, как радость, привязанность к родным, у них не вырабатывается сложных эмоциональных образований, глубоко обоснованного отношения к окружающим, поэтому им не свойственны черты, подобные самолюбию, обидчивости, ранимости. Их общение отличается драчливостью, неуступчивостью, преобладанием примитивных влечений.

Интеллект у несовершеннолетних рассматриваемого типа развит нормально, но недостаточность активного внимания, неумение систематически работать создают существенные проблемы в образовании. При

⁴¹ Цийен Р. Дети-психопаты и общественное попечение о них. М., 1923.

⁴² Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983.

этом такие дети довольны собой, уверены, что все знают и умеют делать, отрицательное отношение и критика со стороны ими не актуализируются и зачастую не замечаются. Все изложенное обуславливает примитивность их отношения к себе и в подростковый период, когда самоутверждение перед собственным «я» наиболее актуально. Иначе говоря, они лишены проблем, с помощью которых человек усваивает основные элементы социальной идентификации.

Естественно, что педагогические и психопрофилактические усилия могут способствовать смягчению у таких подростков признаков психопатических реакций, однако полностью избежать их, как правило, не удастся. Слабость их психического анализа проявляется в том, что на самые обычные события они отвечают неадекватными реакциями. Сравнительно маловажные события, которые у нормального человека не вызывают сколько-нибудь серьезных психических изменений, внушают психопату особые опасения, приводят к «страшному» разочарованию, а значит, могут иметь серьезные последствия. Овладение собой после психопатической реакции дается с большим трудом, причем полностью восстановить функции удастся редко, так как психопатические натуры обычно сами создают среду, питающую их желаемыми раздражениями.

При психопатиях с преобладанием тормозных процессов людям свойственно усиление переживаний, связанных с различного рода опасениями. С раннего детства они отличаются пассивностью, пугливостью, беспомощностью. Сон их тревожен, полон страшных сновидений. Они боятся оставаться одни, страх темноты, закрытого помещения постоянно сопутствуют им не только в детстве, но и в зрелом возрасте. В школе неудачи в учебе (очень часто преследующие таких детей) вызывают чувство собственной некомпетентности, неполноценности. Интерес к новому заменяется сухой педантичностью, аккуратностью ради соблюдения формы, избавляющей их от необходимости проявлять собственную инициативу. Чувство неполноценности особенно усиливается в подростковом возрасте, когда проблемы самоутверждения (кажущиеся неразрешимыми) могут вызвать длительную подавленность, угнетенность. На фоне слабой субдепрессии легко возникают реакции ухода от действительности, отказа от контакта в ответ на самые обычные замечания, претензии и насмешки, которые обычно развивающимися подростками переносятся без видимой реакции. В порядке компенсации несовершеннолетние с таким типом психопатии нередко отгораживаются от сверстников, тратят много сил и времени на причудливые хобби. Им свойственны крайне рискованные «испытания самого себя» (самопоре-

зы, правонарушения, эксперименты с алкоголем), проводимые без свидетелей, что обычно не свойственно подросткам.

Постепенно психологический барьер, который они воздвигают между собой и окружающими, становится все более труднопреодолимым. В ответ на незначительные конфликты они могут оставить учебу или работу, долго скрываться от окружающих, проводя целые дни в безделье, а затем упорно отказываются возвращаться обратно. Тенденция видеть в незначительных проблемах непреодолимые препятствия сильно осложняет приспособительные возможности. Такие подростки нуждаются в снисходительном отношении со стороны взрослых, особенно в период вхождения в новый коллектив. Общение со сверстниками им, как правило, не удается.

Значительно чаще, чем психопатии, у подростков встречаются акцентуации характера. Причиной внутреннего конфликта в данном случае выступает одностороннее развитие характера. Личность проявляет повышенную чувствительность только в обстоятельствах, к которым человек излишне чувствителен. В остальном его средовая адаптация протекает без проблем.

Существует много классификаций акцентуированных характеров, включающих десятки признаков. Однако для раскрытия проблем средовой адаптации, по нашему мнению, достаточно иметь представление о трех ведущих типологических вариантах:

- 1) повышенная эмоциональная напряженность побуждений, активность, склонность самоутверждаться в системе внешних отношений;
- 2) ориентация на внутренний мир переживаний, склонность к рефлексии, недостаточная стабильность в окружающей среде;
- 3) излишняя зависимость от внешних обстоятельств вследствие недостаточной дифференцированности чувства «я», порождающей неустойчивость социальных диспозиций.

Дети и подростки, которым свойствен первый тип акцентуации характера, отличаются постоянным стремлением к общению с окружающими. Присущая им потребность вовлекать окружающих в свои переживания, напористо добиваться руководящей роли, претендовать на внимание часто сочетается с сильным и подвижным темпераментом. Однако «слабым местом» их характера является недостаточная стабильность. Воля к целеустремленной деятельности быстро иссякает и переключается на новый объект. Своей активностью, порою доходящей до бесцеремонности, они раздражают окружающих и вызывают у них недоверчивое отношение.

При необходимости соблюдать жесткие рамки поведения, ограничивающие общение и требующие систематического малозаметного тру-

да, им бывает трудно распорядиться «избытком энергии». Нередко этот избыток выливается в оппозиционные поступки: непослушание, демонстративную шалость, грубость старшим и т.п. Попытки сломить волю подобного дезорганизатора редко дают даже внешний эффект. Подростки такого склада характера сами заостряют конфликтные ситуации вплоть до разрыва отношений с родителями и педагогами. В этом случае становится весьма вероятным, что несовершеннолетние найдут себе компанию в социально отрицательной среде, где они получают новые впечатления. Правильная воспитательная тактика предполагает разумное направление их психической энергии на достижение обозримых целей способами, дающими возможность широкого общения. Накопление трудовых навыков, социальных умений, привычек к деятельности прекрасно компенсирует их состояние и создает надежную гарантию средовой адаптации в более позднем возрасте.

Подросткам, акцентуации характера которых обуславливают снижение их внешней активности и направленность переживаний «внутри личности» (второй тип), свойственно испытывать значительные затруднения в процессе становления социальных идентификаций. Сомнения в самооценке делают их очень ранимыми, чувствительными даже к незначительным неудачам, особенно когда последние сопровождаются скептической оценкой окружающих. Общая интровертированность личности, тем более если она сочетается со слабым темпераментом, способствует тому, что «багаж» отрицательных эмоциональных переживаний, накапливающийся и не имеющий внешнего выражения, вызывает стойкую психическую напряженность с оттенком тревожных опасений. Безнадзорность, лишение таких детей и подростков психологической защиты, необходимость брать на себя принятие решений, к которым они не подготовлены, непомерно отягощают волю несовершеннолетних.

В учебном заведении они предпочитают демонстрировать повышенную подчиняемость, приверженность порядку, что является своеобразной компенсацией напряженности. Это порою расценивается как прилежание, убежденная дисциплинированность и даже как повышенная социальная активность. В то же время под флагом подобного поведения могут накапливаться нравственные ориентации совсем иного порядка.

По окончании школы такие учащиеся (с учетом рисунка внешнего поведения) нередко получают прекрасные характеристики как активные общественники, но, попадая в новый коллектив, где им сразу дают ответственные поручения, начинают испытывать чувство неловкости, неуверенности в себе, тревоги. Оказавшись в сильной зависимости от сре-

ды неформального общения, они зачастую не могут противопоставить ей ни твердой воли, ни ясного убеждения. К удивлению и огорчению педагогов и родителей таким подросткам свойственно «внезапно портиться под влиянием улицы», разочаровывать взрослых своим «лицемерием».

Правильная воспитательная тактика в отношении детей и подростков с данным видом акцентуации характера состоит в активном развитии у них трудовых (особенно творческих) навыков, с помощью которых они смогут приобрести авторитет в среде сверстников без столкновений с интересами непосредственно окружающей микросреды.

Характерологическая неустойчивость, связанная с недостаточно дифференцированным чувством «я» (третий тип), по внешнему рисунку поведения и содержанию переживаний напоминает лень и распушенность безвольного человека. Порою бывает трудно признать за несамостоятельным, не расположенным к труду, легко смиряющимся с унижительным для самолюбия положением, легкомысленным и бездеятельным подростком право быть отнесенным к группе людей с акцентуированным характером. Бесцельное фланирование по улицам в состоянии легкого опьянения, мелкие скандалы, кражи похода, поверхностное общение – все предрасполагает к оценке его поведения как безнравственного вследствие дурных наклонностей. Вполне естественно, что первой (и последующими) реакцией со стороны взрослых бывает применение наказания, способного повернуть вялую волю подростка на хорошие дела. Причем при истинной акцентуации результаты редко бывают утешительны. Дело в том, что в отличие от несовершеннолетних, которым свойственны лень и распушенность как следствия плохого воспитания, подростки с аномальностью характера ведут себя таким образом вопреки упорным и правильным воспитательным усилиям со стороны родителей и педагогов. Недостаточность развития социальных побуждений делает их равнодушными к обычным способам пробуждения интереса к коллективному образу жизни и коллективному труду.

Успех воспитания характерологически неустойчивых подростков определяется тем, насколько удастся внешний контроль за их поведением сочетать с воздействием, побуждающим активную волю. Для них особенно важно выработать стереотип систематического труда как необходимого элемента образа жизни.

Правильная диагностика «места наименьшего сопротивления» акцентуированного характера позволяет строить воспитательный процесс компенсаторно, с восполнением недостающих качеств за счет навыков и умений, которые дают возможность несовершеннолетнему самому преодолевать проблемные ситуации. Для таких детей и подростков стан-

дартный воспитательный подход может быть чреват перегрузками, угрожающими появлением психической напряженности и нарушением средовой адаптации.

Например, развитый интеллект и привычка самостоятельно трудиться сильно уменьшают дезадаптирующую роль импульсивности, а своевременное развитие природных способностей и задатков позволяет сенситивному подростку без труда преодолеть проблемы общения. Когда же воспитательная ситуация распределяет эмоциональные нагрузки неадекватно, направляет их в «место наименьшего сопротивления» характера, следует с большой степенью вероятности ожидать нарушения приспособительного поведения. Так, сенситивный и интровертированный ребенок, активность которого пытаются пробудить частыми порицаниями, наверняка замкнется в себе еще больше и будет упрямо уклоняться от искренних попыток помочь ему столь неделикатным образом, а безнадзорность склонного к импульсивной мотивации поступков несовершеннолетнего, как правило, ведет к различного рода эксцессам и конфронтациям.

В тех случаях, когда неправильное воспитание связано с необходимостью для ребенка переносить различного рода психосоциальные лишения, неадекватные формы реагирования могут стать столь устойчивой чертой личности, что приходится говорить не о крайних вариантах обычного характера, а о так называемом социопатическом или патохарактерологическом развитии. В отличие от тех вариантов отклонений личностного развития, которые свойственны неосложненной социально-педагогической запущенности, подростки с социопатическим или патохарактерологическим развитием теряют ту гамму разнообразных приспособительных реакций, к которым прибегают запущенные дети в разных ситуациях. Их способ реагирования лишается личностного разнообразия и редуцируется до стереотипных форм, присущих той защитной тенденции, которую они избрали в ответ на дезадаптирующее воздействие среды. Они не могут переключиться на личностный механизм реагирования даже тогда, когда потребность в защите давно миновала и нет нужды демонстрировать прежнюю оппозиционность.

Чаще всего встречаются конфликтно-агрессивный и пассивно-оборонительный варианты социопатического развития. Когда безнадзорность характеризует стиль воспитания с раннего детства и в дальнейшем поддерживается педагогической запущенностью, такое сужение рамок приспособительного поведения представляет собой один из вариантов неконструктивного приспособления. В обстановке, где проявления эмотивной несдержанности не только не встречают противодействия, но даже подкрепляются, так как ведут к удовлетворению потребно-

сти, такие формы реагирования закрепляются и становятся свойством личности⁴³. В последующем не только конфликты, но и нейтральные по своей значимости и даже радостные переживания, как только начнет включаться момент психического напряжения, вызывают привычный поведенческий стереотип: дети и подростки ведут себя вызывающе, грубят, ломают вещи даже вопреки своему истинному и искреннему стремлению, которое они попросту не умеют иначе выразить. Также и в случае пассивно-оборонительного варианта патохарактерологического развития душевное движение, которое нужно сделать в направлении вполне доступной цели, лишь подхлестывает фантазию, оставляя ребенка внешне безучастным и даже оппозиционно настроенным.

Для ориентировки в специфике поведения, приносимой психическими недостатками, приводим таблицу, составленную для работы с призывной молодежью (табл. 2)⁴⁴.

Таблица 2

Сравнительная диагностика индивидуальных отличий у подростков с отклонениями личностного развития

Признак	Отклонения в сфере		Педагогическая запущенность
	интеллекта	характера	
1	2	3	4
Отношение к коллективу	В зависимости от позиции педагога	Вне коллектива со стремлением выделиться	Противопоставление с подчинением слабых
Отношение к группе неформального общения	Зависим от более активных ребят	Без прочных связей	Инициатор общения

⁴³ Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М., 1980.

⁴⁴ Выявление и диспансеризация юношей призывного возраста с нервно-психическими отклонениями/ Под ред. Б. Н. Алмазова, В. П. Сидоренко. Свердловск, 1974.

1	2	3	4
Поведение в учебном заведении	Малозаметное	С первого класса множество конфликтов, разнообразных по поводу	Положительное в 1–4-м классах с ухудшением в последующие годы
Отношение к труду	Старательность в простом труде со стремлением уклониться по мере усложнения деятельности	Неустойчивость интересов, часто меняющаяся заинтересованность	Безразличное с пренебрежением к успехам других ребят
Отношение к дисциплине	Следует примеру других	Капризы, преувеличения, предвзятое отношение к общим требованиям	Конфликты на почве прогулов, опозданий, уклонение от общих дел
Духовные запросы	Примитивны, подражательны	В зависимости от образования и уровня развития	Интерес к низкопробным развлечениям
Реакция на конфликт	Зависит от поддержки более сильного товарища, на помощь которого может опереться	Скандалы, драки без соизмерения сил или слезы, депрессия	Месть из-за угла или с помощью друзей

1	2	3	4
Отклонения в состоянии здоровья	Нередко в раннем возрасте тяжелые заболевания или поражения	До отроческого, а иногда и до подросткового возраста такие явления, как энурез, расстройства сна, головные боли, заикание	Закономерностей нет
Отношение к своим болезням	Терпеливое или безразличное	Преувеличение, страхи, опасения	Безразличное
Отношение к своим характерологическим особенностям	Желание стать таким, каким его видят старшие друзья	Тенденция к самоутверждению с самооправданием своих недостатков, иногда упорная борьба с самой собой	Бравада, стремление полностью перекладывать ответственность за свою непригодность к жизни на обстоятельства

При диагностике аномальных свойств психического склада несовершеннолетнего как одной из причин расстройства средовой адаптации необходимо иметь ясное представление о том, насколько переживания ребенка или подростка в его индивидуальной неповторимости обусловлены биологическими недостатками. Чем сильнее они выражены, тем внимательнее нужно относиться к усилиям самого несовершеннолетнего по преодолению своих недостатков, тем большей терпимостью необходимо запастись в отношении к многочисленным срывам и неудачам на нелегком пути приспособления воспитуемого к условиям окружающей среды. Нужно помнить, что события, которые при здоровом размышлении показались бы повседневными, обычными, на такого подростка могут подействовать, как искра на пороховой погреб, ибо эмоциональная насыщенность переживаний, способная толкнуть его не

внезапные и решительные действия, часто не соответствует обычному пониманию психической травмы и отражает лишь неспособность справляться даже со своими маленькими заботами. Отношение к таким несовершеннолетним в процессе воспитания должно быть строгим и терпеливым.

Рекомендуемая литература

Алмазов Б. Н. Самопорезы у подростков с акцентуациями характера // Патохарактерологические исследования у подростков. Л.: Медицина, 1981.

Братусь Б. С. Психологический анализ изменения личности при алкоголизме. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.

Выготский Л. С. Педология подростка. М.: Просвещение, 1930.

Грищенко Л. А., Алмазов Б. Н. Побег из дома и бродяжничество. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.

Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М.: Медицина, 1980.

Дети с отклонениями в поведении / Под ред. М. С. Певзнер. М.: Медицина, 1966.

Емельянов В. П. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1980.

Игошев К. Е. Опыт социально-психологического анализа личности несовершеннолетних правонарушителей. М.: Юрид. лит., 1967.

Краковский А. П. О подростках. М.: Политиздат, 1970.

Крупская Н. К. Вопросы беспризорности // Пед. соч.: В 5 т./ АПН СССР. М., 1959. Т.2.

Куфаев В. И. Юные правонарушители. М.: Юриздат, 1925.

Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Наук. думка, 1981.

Петровский А. В. Проблемы развития личности с точки зрения социальной психологии // Вопр. психологии. 1984. № 4.

Филипп Ж., Бонкур П. Психологические аномалии среди учащихся. М.: Просвещение, 1911.

Цийен Р. Дети-психопаты и общественное попечение о них. М.: Медицина, 1923.

Глава 3. НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИЕ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Все дети ограничены в своих возможностях самой природой и тем положением в обществе, которое они занимают волей обстоятельств. Появляясь обычно в молодых семьях, они разделяют с родителями проблемы жилья, еды, досуга и экологии. На них распространяется далеко не всегда разумная родительская власть. Нередко государство безответственно относится к своим обязанностям быть гарантом соблюдения личных прав несовершеннолетнего, а общество, обязанное думать о подрастающем поколении, отвлекается на иные меркантильные и эгоистические цели. В результате многие дети и подростки вынуждены тратить энергию личностного развития на банальное выживание. И хотя справедливости ради нужно признать, что взрослые делают это не нарочно (недаром ООН еще никого не осудила за антидетскую политику), дети часто становятся жертвами тяжелых обстоятельств. Особенно достается тем, чьи природные задатки недостаточны, чтобы гарантировать им равные с другими возможности на старте жизни.

Дети как группа населения, нуждающаяся в поддержке

Декларация прав ребенка, провозглашенная Генеральной Ассамблеей ООН в 1959 г., подтвердив, по сути, Женевскую декларацию прав ребенка от 1924 г., подчеркивает, что ребенок, ввиду его физической и духовной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую охрану. Для достижения этой цели ООН призывает строить национальную политику в соответствии с принципами, из которых нас особенно интересуют следующие.

Принцип 2. «Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена социальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически и умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее соблюдение интересов ребенка».

Принцип 5. «Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обес-

печиваться специальный режим, образование и забота, необходимые ему ввиду его особого состояния».

Принцип 6. «...На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей».

Принцип 8. «Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме».

На основании провозглашенных (как указанных здесь, так и остальных) принципов страны мирового сообщества обязались соблюдать Конвенцию о правах ребенка, принятую 44-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН в 1989 г.⁴⁵ Приведем выдержки из этого документа.

Статья 19. «Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защитить ребенка от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальные злоупотребления, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке. Такие меры защиты, в случае необходимости, включают эффективные процедуры для разработки социальных программ с целью предоставления необходимой поддержки ребенку и лицам, которые о нем заботятся, а также осуществление других форм предупреждения, выявления, сообщения, передачи на рассмотрение, расследования, лечения и последующих мер в связи со случаями жестокого обращения с ребенком, а также в случае необходимости возбуждения судебной процедуры».

Статья 20. «Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законодательствами обеспечивают замену ухода за таким ребенком. Такой уход может включать, в частности, передачу на воспитание

⁴⁵ Конвенция была ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г.

(кафала по исламскому праву), усыновление или помещение в соответствующее учреждение по уходу за детьми».

Статья 23. «Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют уверенности в себе и облегчают активное участие в жизни общества. Государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу и обеспечивают предоставление, при условии наличия ресурсов, имеющему на это право ребенку и ответственным за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке. В признание особых нужд неполноценного ребенка помощь... имеет целью обеспечение эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха таким образом, который приводит к наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и развитию его личности, включая духовное и культурное развитие ребенка».

Статья 39. «Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной интеграции ребенка, являющегося жертвой любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление и реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка»⁴⁶.

Российское государство уделяет политическому аспекту защиты прав и интересов детей серьезное внимание. Приняв от советской власти эстафету народной заботы о детях, оно столкнулось с привычками, сложившимися у населения под влиянием коммунистической социальной политики, исходившей из лозунгов «освободить семью от материальных расчетов» и «обеспечить примат общественного воспитания».

Нельзя было игнорировать тот факт, что на протяжении многих лет дети отходили от родителей в направлении общества и государства,

⁴⁶ Конвенция о правах ребенка // Ведомости Съезда нар. депутатов СССР и Верхов. Совета СССР. 1990. № 45. Ст. 995.

которые решали все проблемы интеграции молодежи, минуя институт семейных отношений и оставляя родителям лишь чувство привязанности к детям и помощь по пустякам. Уровень образования, профессиональный выбор, успехи в жизни и даже благосостояние зависели главным образом от коллектива.

При переходе к рынку детям понадобились родительские деньги и связи в обществе, без которых невозможно рассчитывать на успех в конкурентной борьбе, начиная с выбора школы, полноценного досуга и удовлетворения элементарного тщеславия. Многие семьи такими ресурсами не располагали, Вернее сказать, поначалу нужными средствами не обладал никто. В таких обстоятельствах государству пришлось выстроить целую лестницу переходных мер, взбираясь на которую население должно было постепенно расслаиваться на тех, кто сможет обойтись без посторонней помощи, и тех, кому не по силам обеспечить своим детям достойное воспитание и надлежащее содержание.

Естественно, потребовалось время, чтобы люди, привыкшие ассоциировать рождение ребенка с разного рода приобретениями (например, жилья, пособия, в крайнем случае – места в интернате), почувствовали бремя родительского долга и осознали, что факт рождения добавляет забот не столько обществу, сколько семье.

Со своей стороны обществу тоже нужно было время, чтобы определить, какие обязательства накладывает на него рождение ребенка социально неприспособленными людьми или появление на свет человека, обделенного природой. По ходу реформ шел поиск ключевых понятий социальной поддержки и очерчивающих эти понятия естественнонаучных категорий.

Через законодательных актов и решений правительства об основах государственной политики по защите прав ребенка в настоящее время остановилась на трех политических установках:

- 1) для расчета материальных расходов на социальную поддержку конкретного ребенка используется норматив, получивший название минимального социального стандарта средств, полагающихся каждому несовершеннолетнему; все сверхнормативные расходы исчисляются относительно данного показателя;

- 2) право на дополнительные общественные ресурсы возникает после освидетельствования несовершеннолетнего уполномоченными на это комиссиями (социально-медицинской, психолого-медико-педагогической) и реализуется в соответствии с представлениями об индивидуальной программе реабилитации ребенка;

- 3) функциональные обязанности гарантов социальной поддержки от лица государства определяются как федерацией, так и ее субъектами.

Например, закон Свердловской области «О минимальных социальных стандартах» от 1996 г. определил следующие нормативы расходов: на ученика общеобразовательной школы – 1250 тыс. р. в год, воспитанника детского дома – 16828 тыс. р., клиента реабилитационного центра для детей с ограниченными способностями – 10264 тыс. р. в ценах того времени⁴⁷.

Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» уточняет ситуацию. В частности, в нем отмечается следующее.

Статья 8. «Государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей включают в себя установленный минимальный объем услуг по: гарантированному образованию; ...бесплатному медицинскому обеспечению и обеспечению детей питанием; гарантированному обеспечению детям, достигшим 15 лет, права на... трудоустройство; ...социальной защите, обслуживанию... а также меры по социальной адаптации и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; обеспечению права на жилище; ...организации оздоровления и отдыха детей».

Статья 15. «Социальные службы для детей разрабатывают индивидуальную программу реабилитации ребенка в соответствии с государственными минимальными социальными стандартами».

Статья 19. «Услуги центров социальной помощи семье и детям... включенные в состав минимальных социальных стандартов, как правило, оказываются в порядке выполнения государственного заказа»⁴⁸.

Закон Свердловской области «О государственной молодежной политике» и вовсе предписывает правительству «утверждать реестр» формирований, получающих организационные материальные льготы для содействия молодежному предпринимательству, трудоустройству, профориентации и т.п., в том числе и для «социальной поддержки лиц, освобожденных из мест лишения свободы, беженцев, вынужденных переселенцев»⁴⁹.

⁴⁷ О нормативах минимальной бюджетной обеспеченности Свердловской области // Собрание законодательства Свердл. обл. 1996. № 6. Ст. 520.

⁴⁸ Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Закон РФ // Собрание законодательства РФ. 1998. № 31. Ст. 3802.

⁴⁹ О государственной молодежной политике: Закон Свердл. обл. // Ведомости Свердл. обл. Думы. 1995. № 12. С. 14. См. также: Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации: Постановление Верх. Совета РФ № 5090-1 от 03.06.93 // Ведомости Съезда нар. депутатов и Верх. Совета РФ. 1993. № 25. Ст. 903.

Следует обратить особое внимание на обязательную связь задач социальной поддержки с деятельностью учреждений, по меркам которых и формируются представления о минимальных стандартах, чтобы понять специфику текущего момента отечественных реформ в этой сфере.

Легко заметить, что отечественные способы воплощения гуманистических идей мирового сообщества имеют целый ряд своеобразных отличий от социальной практики государств демократической ориентации. Ведь, казалось бы, приняв за основу Конвенцию о правах ребенка, нет ничего проще, чем дать детям тяжелой судьбы право на социальную поддержку и гарантировать его судебной защитой. Затем определить потребности населения и установить, что из обязанностей входит в юрисдикцию государства, а что ему не по силам и должно остаться на плечах семьи и общества. После чего соотнести проблему с имеющимися ресурсами и спланировать систему государственных органов, служб и учреждений, выступающих в качестве гарантов взятых обязательств, по принципу «то, с чем не справляется общество, берет на себя государство».

Однако обычные рецепты не всегда подходят к нашим условиям. СССР был необычной страной, и мерки в нем были другие. В процессе «гигантского эксперимента политики над культурой», когда главная задача гражданского права заключалась в том, чтобы «полностью обеспечить интересы пролетарского государства с точки зрения возможности контролировать все частные предприятия и отменять все договоры и частные сделки, противоречащие интересам трудящейся и крестьянской массы», государство «освободило от материальных расчетов семью»⁵⁰ и социальную среду до такой степени, что те перестали быть регуляторами социальных отношений. Это стоило больших жертв и усилий, но в конечном счете удалось. Иллюзия безграничного господства коллектива на всей территории социального пространства была нашей повседневной реальностью довольно долгое время. В результате государство лишилось своих главных партнеров в организации бытия. Те потеряли собственную волю и превратились в пластичный материал социального строительства. Поэтому сегодня, когда стало ясно, что система не в состоянии управлять страной в одиночку, семье и среде приходится «набирать упругость», без которой ни о каком партнерстве с государством не может быть и речи.

Приводить социальное пространство в естественное состояние форсированными методами невозможно. Хотим мы этого или

⁵⁰ Ленин В. И. // Большевик. 1937. № 2. С. 62.

нет, но темп преобразований ограничивается возможностями восстановительного процесса в организме политических партнеров государства.

Вот и закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» хотел бы переложить на семью и среду проблемы воспитания, заслонившись понятием «государственного заказа» на милосердие, но не может этого сделать. Многие годы лозунг «Воспитание подрастающего поколения – дело всенародное» отсекал их от системы просвещения (образования и воспитания). Они просто отвыкли действовать помимо «учреждения».

Достаточно представить, как поведут себя семья и среда, если государство не будет снимать с родителей бремя расходов на образование, содержание, воспитание, лечение аномальных детей. Ведь даже сейчас, когда на долю взрослых приходится лишь психологические тяготы, надеяться на социальную справедливость приходится далеко не каждому. Тем более среда. Можно не сомневаться, что она не захочет интегрировать в ряды конкурентоспособных членов общества молодых людей с ограниченными возможностями, пока те не обретут хоть какую-то привлекательность для работодателя. Сможет ли государство принуждать людей к гуманизму? А если нет, то как оно намерено влиять на образ жизни ущербных и ущемленных детей?

Не следует забывать, что именно террор среды, безжалостный и целесообразный, был одной из мишеней коммунистических преобразований.

Да и элементарные экономические расчеты показывают, что, если перейти от финансирования системы, где все можно своевременно спланировать, к оплате права личности на социальную поддержку, денег будет недоставать. В любом случае потребуются избыточные резервы для маневра в случае наплыва нуждающихся. А тех убывать не будет, так как язва нищеты склонна прогрессировать в теплой атмосфере социального попустительства. Нужны ясные правила, по которым человека следует допускать к окошечку распределителя. Но для этого жесткую систему централизованного распределения придется менять на гибкую форму местного самоуправления.

До последнего времени о масштабах такого явления, как нуждаемость в социальной поддержке, судили по параметрам системы. Это очень удобно. Сколько мест в детских домах, столько и сирот. С ними работают по полной программе. Остальные попадают в разряд условной нормы и живут как получится. Естественно, государство боится, что, сняв со своих глаз очки системы, оно обнаружит столько ущербных, для удовлетворения прав которых на социальную поддержку не хватит ни-

каких ресурсов. К тому же за годы существования за спиной системы оно отвыкло анализировать реальную социальную ситуацию, а тем более прогнозировать угрозу с ее стороны.

Да и сама система не спешит к реформам. И ее можно понять. Ведь если главным звеном будет ребенок, за которым закрепили право на социальную поддержку, а не возможность обратиться за местом в реабилитационном учреждении, вполне может случиться, что система будет готова оказать помощь не тем, не такую и не в том месте, где в ней нуждаются. Ее жесткие контуры, рассчитанные на безусловную пластичность материала, превратятся в архаизм. Их придется обминать силами местного самоуправления, что государство чрезвычайно не любит.

Таким образом, законодательство о социальной политике в нашей стране, образно говоря, ставит перед нами лишь цели демократических преобразований, которые предстают с иллюзорной близостью, как горная гряда в ясный день. Однако близость вершин обманчива, дорога к ним идет через ущелья сложившихся стереотипов управления. В этом мы будем постоянно убеждаться, стараясь по каждому из направлений (правовому, административному, культурному, экономическому) отделять шаги прогресса, соответствующие задачам политики, от имитации движения и временных мер преходящего характера.

Завершая раздел о политических аспектах социальной поддержки, остается указать, за кем государство признает право на ее получение. Это следующие категории детей: оставшиеся без попечения родителей; безнадзорные и бездомные; инвалиды; имеющие недостатки в физическом и психическом развитии; жертвы вооруженных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; вынужденные переселенцы и беженцы; пострадавшие от ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию родителями или лицами, их заменяющими, а также работниками образовательного, воспитательного или лечебного учреждения, обязанными осуществлять надзор за несовершеннолетними, если дети подверглись при этом жестокому обращению; отбывающие наказание в местах лишения свободы или помещенные в воспитательные учреждения для детей с девиантным поведением; оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, которую они не могут преодолеть самостоятельно.

Мы взяли перечень когорт из действующих и обсуждаемых законов о государственной политике в сфере прав несовершеннолетних, хотя совершенно очевидно, что все случаи, поименованные выше, должны быть разделены на несколько вариантов по специфическим особенностям социальной поддержки.

Дети, имеющие физические и психологические недостатки, нуждаются в помощи по-разному. Среди них есть те, кто в принципе не способен к труду, – инвалиды, право которых на социальное обеспечение неоспоримо. Есть больные дети, остаточная трудоспособность которых может в какой-то мере компенсировать имеющийся дефект при условии специального обучения и воспитания. Они имеют право на содержание в учреждениях дефектологической ориентации. Однако есть и такие, чья ущербность может быть полностью компенсирована.

Чем меньше роль биологического фактора в картине недостатка, тем больше развитие личности в целом зависит от иных обстоятельств жизни. Кому-то не повезет с родителями или учителями, не сумевшими распознать слабые стороны ребенка. Такое тоже бывает. Но в большинстве случаев приходится считаться с тем, что дети ускользают от правильного воспитания, когда с ними обращаются нормально, но им недостает чувства привязанности, эмоционального сродства с коллективом, конформности. По своей природе они недостаточно восприимчивы к традиционным формам воспитания – трудновоспитуемые. Обращение с ними с раннего детства должно быть реабилитационным в своей основе. Здесь везет далеко не каждому, но и тем, кто попал в надежные руки, как правило, бывает нужна помощь социального работника из-за разного рода эксцессов, обычно сопровождающих становление личности.

Природная ущербность, плохое воспитание и развращающее влияние среды обычно сплетаются в разных комбинациях, которые можно с одинаковым успехом обозначить словом «недостаток».

Дети, оставшиеся без попечения родителей, также не похожи друг на друга. Эта когорта включает в себя по меньшей мере три группы детей:

- сироты, судьба которых безусловно требует поддержки;
- жертвы небрежного отношения к родительскому долгу, когда наряду с обстоятельствами жизни необходимо учитывать и момент виновного поведения взрослых;
- сбежавшие от родителей (или возвращающиеся домой только на ночь) члены «уличного племени», поглощаемые социальной средой.

До последних лет наше государство решало все эти родственные проблемы, не обращаясь к помощи общества. Сироты помещались в детские дома; недостойные родители лишались своих прав, а государство забирало детей под собственное попечение; «уличные дети» попадали в учебные заведения закрытого типа. Таков был в общих чертах основной механизм. Параллельно ему могла подключаться и семья в лице взрослых людей, желающих усыновить ребенка или оформить опеку

(попечительство), однако государство рассчитывало главным образом на себя.

Политика простая и эффективная, хотя не без изъянов, среди которых больше всего нареканий было высказано в адрес социального паразитизма, формирующего у легкомысленных людей привычку рожать, не думая о последствиях.

Отступая из социального пространства, государство взваливает на плечи общества проблему детской безнадзорности. Отныне главной заботой системы становится побудить, развить и обеспечить инициативу взрослых людей в воспитании чужих детей, сформировать как можно больше моделей – заменителей естественной семьи. Для этого государство готово даже поделиться с ними частью средств, выделяемых на содержание детских учреждений, финансируя, например, семейные детские дома и приемные семьи.

Понятно, что политика вовлечения сильно отличается от политики отсека, так что и государству, и обществу приходится накапливать необходимые для нового сотрудничества навыки.

Дети – жертвы стечения тяжелых макросоциальных обстоятельств (экологических, техногенных и социальных катастроф) – по содержанию выпавших на их долю испытаний не отличаются от взрослых. У всех мигрантов и вынужденных переселенцев возникают проблемы социального обеспечения из-за паспортного режима и трудности материального характера из-за понесенных утрат. Государство видит выход из положения в гарантиях личных прав несовершеннолетнего (на образование, медицинское обеспечение, полноценное питание, трудоустройство) по месту фактического проживания. Тем самым жизненные трудности детей этой группы решаются в рамках миграционной политики.

Дети, пострадавшие от жестокого обращения, не имеют какого-либо специфического признака, выделяющего их как группу населения. Единственное, что их объединяет, – это виновное поведение взрослых людей по отношению к ним. Данный вопрос относится к уголовной политике. Что же касается социальной поддержки, то речь идет лишь о временных мерах, пока проблема ненадлежащего воспитания не будет решена по существу.

Дети, изолированные от общества решением суда в связи с правонарушениями (отбывающие наказание или помещенные в образовательные учреждения закрытого типа) находятся на полном государственном обеспечении. Их образ жизни определяется пенитенциарной политикой государства. Проблемы социальной адаптации и соответственно потребность в поддержке со стороны общества появляются после освобождения, когда несовершеннолетние оказываются один на один с

предвзято настроенной социальной средой, отвыкнув от обычных правил поведения. По закону об исполнении наказаний государство им больше ничем не обязано, но здравый смысл и жизненный опыт свидетельствуют, что без поддержки со стороны семьи несовершеннолетний не может преодолеть одним прыжком пропасть, отделяющую его от народа. Если же ему не на что рассчитывать, необходимы искусственно созданные переходные модели сообществ, где социальные привычки можно было бы восстанавливать поэтапно.

И наконец, указание на детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, которую они не в состоянии преодолеть самостоятельно, может означать, что государство готово признать за детьми право действовать не при посредстве взрослых. Для нашей ментальности это новый подход, связанный с общими представлениями о свободе воли в условиях социальной незрелости личности, но данный вопрос не входит в круг проблем, которые мы рассматриваем.

Пока вся социальная политика в отношении несовершеннолетних строится на организации внешнего контроля за их поведением и устранении из воспитательной ситуации повреждающих моментов. В какой мере недостаточность внутренних регуляторов поведения может стать объектом государственной политики по защите прав детей, однозначно сказать трудно, во всяком случае, на сегодняшний день. Поэтому, указав группы детей, перечисленные в законодательных актах, мы не считаем целесообразным рассматривать их более подробно, ограничившись чисто информативной функцией.

Социальное законодательство о защите прав ребенка

Обозначив аспекты социальной политики, государство определяет личные права несовершеннолетнего на поддержку со стороны общества и назначает конкретных гарантов соблюдения интересов ребенка, охраняемых законом. Для этого принимается специальный закон «О защите прав ребенка», играющий роль основ, руководствуясь которыми отдельные законы (например, об образовании, об охране здоровья, об основах социального обслуживания населения и др.) формулируют свои нормы в отношении несовершеннолетних.

Согласно этим основам личные права по факту несовершеннолетия присущи любому ребенку, проживающему на данной территории, независимо от гражданства, пола, расы, национальности, социального и имущественного положения, состояния здоровья, отношения к религии. Объем этих прав соответствует Конвенции о правах ребенка, но конкре-

тизирован с учетом национального образа жизни. Дети с ограниченными возможностями имеют дополнительные права по факту имеющегося недостатка и стечения тяжелых личных обстоятельств.

В дальнейшем изложении мы будем опираться на закон Свердловской области «О защите прав ребенка»⁵¹, потому что, во-первых, он нам ближе чисто территориально; во-вторых, он кажется нам лучше аналогичных документов субъектов федерации; в-третьих, в плане защиты прав детей Государственная Дума не имеет даже проекта основ законодательства по этой проблеме, тогда как регионы повсеместно приняли соответствующие законы. Последнее соображение представляется нам самым главным, так как регионы различаются по укладу жизни и акцент на самостоятельности в данном вопросе оправдан особенностями культуры нашего общества.

Право на жизнь и воспитание в семье кажется на первый взгляд вполне естественным и вроде бы не нуждается в специальном упоминании, однако то, что кажется обычным сегодня, вовсе не означает, что так было вчера и будет завтра. Достаточно вспомнить, что альтернатива между семейным и общественным воспитанием в самом ближайшем прошлом решалась в нашей стране в пользу второго, и не только в теоретических дискуссиях. На вопрос о том, что лучше: стихия множества семей, формирующих гражданина по образу и духу своему, или строго организованная система воспитания, легко найти ответ в основополагающих политических документах коммунистической партии, начиная с ее манифеста.

Как известно, в середине 50-х гг. XX столетия в нашей стране был взят курс на приоритет интернатной формы обучения и воспитания. К счастью, на его реализацию не хватило денег, но почти двадцать лет учреждения, которые успели построить и укомплектовать учителями, простаивали полупустыми в ожидании притока детей, пока не перестроились окончательно на социальную поддержку тех, кто оказался в тяжелой воспитательной ситуации.

Кстати сказать, безусловный примат семейного воспитания также не лишен крайностей. Родительская власть далеко не всегда разумна и полезна. Доверять ей безоговорочно не стоит. История хранит много примеров, подобных описанному во всемирно известном романе американской писательницы Харпер Ли «Убить пересмешника». Там один из героев, отличавшийся крайней суровостью натуры и пуританской гиперсоциальностью, подверг своего сына-подростка, позволившего себе

⁵¹ О защите прав ребенка: Закон Свердл. обл. //Ведомости Свердл. обл. Думы. 1995. № 10. С. 47.

несколько вольных выходок, пожизненному заключению в стенах родного дома без права выхода днем на глазах сочувствующей судьбе несчастного юноши, но бессильной общественности.

Наше общество, начав движение от засилия коллектива к правам семьи на автономию, легко впадает в такого рода крайности. На наших глазах дети становятся беспризорниками в руках самых сомнительных личностей, использующих родительскую власть для вовлечения несовершеннолетних в социальный паразитизм низкого пошиба.

Ребенок имеет право на воспитание в семье, но он не должен быть ее заложником. Тут-то закон и говорит свое веское слово. Государство должно гарантировать ему семейную форму воспитания в естественной или искусственно созданной семье.

Согласно ст. 38 Конституции РФ, воспитание детей является обязанностью родителей. Они не вправе выталкивать ребенка из семьи. Если же родители утрачены или лишены родительских прав, государство строго регламентирует нормы и порядок создания искусственных семейных отношений. Правила перехода в новую семью подробно оговорены Семейным кодексом РФ в гл. 19 «Усыновление», гл. 20 «Опека и попечительство над детьми», гл. 21 «Приемная семья».

Специфические особенности смены гражданства в связи с переходом в зарубежную семью оговорены Конвенцией СНГ «О правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам»⁵² и в нашей стране уточнены решением Правительства Российской Федерации, утвердившим «Положение о порядке передачи детей, являющихся гражданами Российской Федерации, на усыновление гражданам Российской Федерации и иностранным гражданам»⁵³.

По ст. 54 Уголовного кодекса РФ незаконное усыновление карается как преступление.

Суть перечисленных выше норм закона состоит в том, чтобы противостоять стихийному обмену детьми, который легко может превратиться в рынок торговли незащитными людьми. Главным контролером от лица государства и основным гарантом социальной справедливости в этом вопросе выступает орган опеки и попечительства. По своему статусу его роль выполняет орган местного самоуправления. Как правило, руководитель администрации делегирует свои полномочия какому-либо

⁵² Конвенция ратифицирована Федеральным Собранием Российской Федерации 4 августа 1994 г. (см.: Собрание законодательства РФ. 1994. № 15. Ст. 1684).

⁵³ Положение о порядке передачи детей, являющихся гражданами Российской Федерации, на усыновление гражданам Российской Федерации и иностранным гражданам // Собрание законодательства РФ. 1995. № 39. Ст. 3768; 1996. № 33. Ст. 3995.

из подразделений, например отделу образования, отделу социальной защиты населения или комитету по проблемам семьи и детства.

Согласно ст. 36–38 Гражданского кодекса РФ, орган опеки и попечительства имеет право заключать с гражданами договор о создании приемной семьи, подбирает и назначает опекуна, инспектирует частную жизнь вновь обретенных ребенком семей, выступает от собственного лица в интересах ребенка при необходимости вмешательства государства в судьбу усыновленного ими подопечного.

На время, пока ребенку не подыскали новую семью, если это возможно, а если нет, то до его совершеннолетия государство берет на себя функции воспитания, содержания и обучения в своих учреждениях. Орган опеки и попечительства следит за тем, чтобы ведомственный эгоизм и стремление удержать на своем балансе детские учреждения не вступали в противоречие с правом человека на семейное воспитание. В частности, ст. 122 Семейного кодекса РФ гласит, что руководители воспитательных учреждений, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты и других аналогичных учреждений, в которых находятся дети, оставшиеся без попечения родителей, обязаны в семидневный срок со дня, когда им стало известно, что ребенок может быть передан на воспитание в семью, сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту нахождения данного учреждения.

В случаях, когда взрослые люди не готовы к усыновлению или опеке с присущими им обязанностями, но хотели бы воспитывать чужих детей, орган опеки и попечительства может заключить договор о передаче ребенка в семью на время. На содержание ребенка в приемной семье ежемесячно выделяются денежные средства⁵⁴. А в тех случаях, когда организуется семейный детский дом, приемным родителям выплачивается заработная плата в зависимости от количества детей, взятых на воспитание.

Далее, следуя логике здравого смысла, можно было бы ожидать законодательного закрепления на федеральном уровне права на достойное или надлежащее воспитание с гарантиями от «небрежного отношения», «пренебрежения», «отсутствия заботы», «грубого обращения», «жестокости, бесчеловечного или унижающего достоинство обращения» и т. п., коль скоро наша страна, ратифицировав Конвенцию о правах ребенка, взяла на себя обязательства «обеспечить достоинство ребенка». Однако отечественный законодатель воздерживается от какого-либо

⁵⁴ Согласно ст. 20 закона «О защите прав ребенка», «средства, выделяемые на содержание детей в приемной семье... не должны быть меньше расходов на содержание детей в учреждениях социальной защиты».

обобщающего определения на этот счет. По-видимому, для такой позиции есть достаточные основания.

Во все времена государство в той или иной форме поддерживало детей, которые становились жертвами «небрежного и развращающего воспитания»: содержало их за свой счет, отдавало в церковные приходы или «госпитали» при монастырях, а также привлекало общество и отдельные семьи, направляя детей «в работу и научение мастеровым людям и прочим мануфактурам». В дальнейшем стиль указов Петра I, легко распознаваемый по лексике, сменяется более точными распоряжениями Екатерины II, передавшими заботы о социально неустроенных детях приказу общественного призрения. А по закону 1838 г. предусматривается создание особых попечительских комитетов, в обязанности которых входит «распределять детей, отцы и матери которых воспитывать не в силах и не в состоянии, по селениям и городам с оплатой за вскармливание и водворять их в тех семьях, которые пожелают принять в усыновление». При этом подчеркивалось, что забота государства распространяется именно на детей, «родители которых по крайней бедности или совершенному нерадению к детям и развратному поведению своему не в состоянии будут дать им никакого содержания и воспитания»⁵⁵.

Нетрудно убедиться, что и наши предки избегали точных формулировок, используя такие слова, как «бедность», «нерадение», «развратное поведение». Содержание этих понятий, безусловно, понятно любому человеку по сути, но в качестве юридических терминов они вряд ли пригодны.

Советское законодательство взяло ориентиры попроще. Показателем ненадлежащего воспитания избрали его вероятные последствия в форме плохого поведения самих детей: уклонение от учебы, употребление спиртных напитков, участие в азартных играх, совершение правонарушений. И хотя было совершенно очевидно, что далеко не все грехи детей нужно списывать на родителей (природа, школа и среда оставались как бы ни при чем), такой порядок, основанный на устрашении, действовал довольно эффективно.

Новые времена заставили сменить точку зрения. И законодательная мысль обратилась к критериям, более соответствующим нашим представлениям о гуманизме, взяв за основу стиль обращения с ребенком.

В ст. 56 Семейного кодекса РФ, озаглавленной «Право ребенка на защиту», установлено, что при невыполнении или ненадлежащем вы-

⁵⁵ Бахрушин С. Антология социальной работы: В 3 т. М., 1995. Т. 2. С. 305.

полнении родителями (одним из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо злоупотреблении родительскими правами орган опеки и попечительства обязан принять необходимые меры по защите прав и интересов ребенка.

Дальнейший поиск категорий, очерчивающих понятие «ненадлежащее воспитание», позволяет сделать некоторые уточнения. В том же кодексе глава «Права и обязанности родителей» включает в себя более конкретные нормы. Например, ст. 69 «Лишение родительских прав» указывает на злоупотребление родительскими правами, жестокое обращение с детьми, наличие у родителей хронического алкоголизма или наркомании; ст. 73 «Ограничение родительских прав» – на психическое заболевание и не зависящее от родителей течение тяжелых обстоятельств; в ст. 77 «Отобрание ребенка» указывается, что эта мера применяется при непосредственной угрозе жизни ребенка или его здоровью.

«Ненадлежащее воспитание» фигурирует и в других отраслях права. Согласно ст. 164 Кодекса об административных правонарушениях РФ, предусматривается штраф за невыполнение родителями или лицами, их заменяющими, обязанностей по воспитанию и обучению детей. Однако наиболее точно определяет свою позицию Уголовный кодекс РФ, ст. 156 которого предусматривает наказание до двух лет лишения свободы в случаях неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего родителем или иным лицом, на которое возложены эти обязанности, а равно педагогом или другим работником воспитательного, лечебного, иного учреждения, обязанного осуществлять надзор за несовершеннолетним, *если это деяние соединено с жестоким обращением с несовершеннолетним*.

Итак, в отличие от прежних времен, когда осевыми категориями были обстоятельства жизни, такие как бедность, социальная характеристика поведения родителей, неприветствуемые поступки самого ребенка, во главу угла поставлено жестокое обращение с несовершеннолетним и непосредственная угроза его жизни и здоровью.

Такой подход больше соответствует педагогической психологии обыденной жизни, позволяя обществу вмешиваться во внутрисемейные отношения так называемых прилично ведущих себя родителей, не дожидаясь, пока те скомпрометируют себя в социальном отношении. Сегодня это не обязательно. Факта страданий ребенка вполне достаточно, чтобы включился механизм социальной защиты. Последствия такого поворота мысли нетрудно предугадать.

Жестокость – понятие эмоциональное, оно включает в себя широкий диапазон переживаний от истязания до унижения, и если в первом

случае можно хотя бы предъявить следы телесного повреждения, то контуры второго расплываются в безбрежном море субъективных переживаний. Ведь в конечном счете жестокость – это принуждение к нежелательному. Легко себе представить, сколько чисто этических проблем еще возникнет перед нами, пока взрослые не научатся всерьез считаться с достоинством своих и чужих детей.

Закон «О защите прав ребенка» расширяет правовую базу понятия «надлежащее воспитание» за счет категорий чести, достоинства и неприкосновенности личности. И хотя о личности как таковой, как объекте правовых отношений, до 14-летнего возраста говорить не приходится, закон требует от взрослых людей воздерживаться от действий, которые могут повредить ее формированию.

Статья 15. «В образовательных учреждениях дисциплина и порядок должны поддерживаться мерами, исключающими унижение или оскорбление ребенка. Посягательство на честь и достоинство ребенка лицами, обязанными по роду своей деятельности осуществлять его обучение и воспитание, влечет за собой ответственность *с компенсацией морального вреда*, причиненного такого рода действиями» (курсив мой. – Б.А.)⁵⁶.

И совершенно не исключено, что картинка, когда отец хмуро спрашивает маленького сына: «Ты правда собираешься меня засудить, если я заставлю тебя выпить этот стакан молока?», перейдет из западных юмористических журналов в отечественные педагогические.

Кроме того, можно со всей уверенностью ожидать, что следом за провозглашением достоинства ребенка, его здоровья и жизни приоритетами в законе изменится и практика социальной поддержки в жизни. Помимо исключительно репрессивных способов воздействия на родителей, которые мы только и встречаем в тексте кодексов, таких как штраф, лишение свободы, лишение родительских прав, отобрание ребенка, наше социальное законодательство отыщет формулировки, пригодные для обоснования конструктивных способов разрешения конфликтов в сфере воспитания.

Право на образование выглядит столь же естественным, как и право на воспитание в семье. Оно относится к числу общепризнанных аксиом, во всяком случае в цивилизованном обществе, и любое государство располагает системой учреждений, норм обучения и органами управления для того, чтобы обеспечить:

⁵⁶ О защите прав ребенка: Закон Свердлов. обл.

- общедоступность образования, гарантируемую необходимым количеством мест в школе;
- его бесплатность до известного минимума для всех и по курсу для наиболее способных до степени профессионального совершенства;
- обязательность образования с мерами принуждения в отношении тех, кто препятствует ребенку посещать школу.

В дореволюционной России народное образование долгие годы входило в обязанности церкви, использовавшей свои права в сословных интересах для сохранения за собой известных преимуществ. По образу выражению допетровских времен, «не у дел оставался боярский сын без надела, крестьянский – без земли, купеческий – без денег, помещик – без грамоты».

XVIII в. прошел в бюрократическом творчестве по разработке основ образовательной политики, и лишь с 1803 г. учреждаются приходские училища, заботы о которых возлагаются на «самоуправляющиеся общины». Однако, как отмечают просветители XIX в., пассивность народа, повсеместно использующего детский труд в хозяйстве, нежелание духовного ведомства повышать стандарты образования во избежание свободомыслия, которое, по определению регламента духовной коллегии, «воню безбожия издает из себя», равнодушие просвещенного абсолютизма не позволили достичь заметных успехов на этой ниве. К началу XX в. в России из детей обязательного школьного возраста (от 7 до 11 лет) начальное образование получали только 3%. Вне школы оставалось 9,5 млн детей. Безграмотность рекрутов достигала 69%. Для сравнения: безграмотность рекрутов в Германии составляла всего 0,8%, а во Франции – 4,4%.

И хотя в 1900 г. на школы духовного ведомства государство тратило 6,5 млн р., министерским, т. е. государственным, школам выделялось 1418 тыс. р., земские школы получали от правительства 8300 тыс. р., городские – 5181 тыс. р., что в целом составляло примерно 5–8% бюджета, однако этого было явно недостаточно для гарантии общедоступности и бесплатности образования⁵⁷.

За период советской власти программа всеобщего в короткий срок вывела СССР в число наиболее образованных стран, хотя бы по показателю грамотности населения. Этого удалось достичь, отдав приоритет принципу обязательности образования и соединив ребенка, школу и семью жесткой системой административной ответственности. Бесплатность образования обеспечивалась государственным планированием,

⁵⁷ Большая энциклопедия: В 20 т. СПб., 1904. Т. 14. Ст. «Просвещение».

общедоступность – льготами тем, кто пользовался вечерним и заочным обучением.

На детей, не способных овладеть уровнем обязательного образования в силу своих физических и умственных недостатков, распространялась программа аномального детства.

Принцип «единый народ – единый бюджет – единая система – единый закон об образовании» действовал безотказно, но стоил дорого. Фактически он давал возможность любому человеку учиться до полной самореализации личности, т. е. по способностям.

С годами такие расходы на обучение без отдачи обществу, просто для души пришлось отнести к коммунистическим иллюзиям и признать, что государство поторопилось давать образование всем без разбора и теперь вынуждено сосредоточить усилия на обучении тех, кто в состоянии обеспечить научно-технический и социальный прогресс. Право на образование начали приводить в соответствие с реалиями буржуазно-демократического строя, и оно, утратив единство, предстало в трех ипостасях.

Традиционные задачи народной школы обеспечивать самоопределение личности, создавать условия для ее самореализации в условиях общедоступного, бесплатного и обязательного образования возложены на муниципальные школы (ст. 14, 16 закона РФ «Об образовании»). Их деятельность оплачивается обществом через муниципалитеты в размерах минимальных социальных стандартов на обучение одного ребенка. Со своей стороны школа обязана принимать в свои стены всех детей школьного возраста (от 7 до 18 лет), если по согласию родителей ребенок, достигший 15-летнего возраста, не захочет оставить школу до получения им основного общего образования. Исключить ученика по инициативе администрации учебного заведения можно лишь по достижении им 14-летнего возраста и по строго оговоренным основаниям (ст. 19 закона РФ «Об образовании»). Конкурсы, тестирование и иные формы отбора детей в данные учреждения образования запрещены повсеместно региональными законами⁵⁸.

Родители контролируют посещение ребенком школы, обеспечивают его необходимыми принадлежностями и заботятся о прилежании в учебе. Их роль зависит от навыков участия в «общественно-государственном управлении автономным образовательным учреждением», когда условия местного самоуправления позволяют проводить ту

⁵⁸ См., например, закон «Об образовании» Кировской области и закон «О защите прав ребенка» Свердловской области.

образовательную политику, которая соответствует ожиданиям народа. Муниципальной школе приходится отвыкать от привычки покрикивать на родителей и осваивать трудное искусство ладить с социальной средой⁵⁹.

Государственный заказ на высококлассных специалистов определяет стиль работы образовательных учреждений, находящихся на дополнительном содержании у федерального или региональных бюджетов. Это гимназии, лицеи, колледжи, уровень подготовки в которых выше номинального образовательного стандарта. Они не имеют территориально закрепленной когорты обслуживания, отбор в них осуществляется по конкурсу, зато и отчисление связано главным образом с неудачами в учебе. Заказ, конкурс, стипендия – ориентиры учащихся такого рода учреждений.

И наконец, образование стало обыкновенным товаром, который можно приобрести в сфере соответствующих услуг. Обучать ребенка в частном учреждении, самому учить при помощи семейного педагога, получать дополнительные знания в муниципальной школе, а также в любом ином учреждении сверх комплекта учащихся, набранного по конкурсу, – личное дело родителей. Они вступают в договорные отношения, регулируемые Гражданским кодексом РФ, и обретают права потребителя, защищенные еще и специальным законом РФ «О защите прав потребителей».

Роль покупателя знаний еще непривычна для народа, и он пока робеет братья за такие инструменты рынка, как рекламация, договорная ответственность, судебный иск и неустойка за плохое качество работы, но с течением времени школе придется привыкать отчитываться перед потребителем со всей ответственностью.

Расчленение единого образовательного пространства на три сферы отношений, регулируемые отличающимися установками права и морали, сильно изменило психологический климат в школе. Учителя, получив шанс выдвинуться, демонстрируя успехи в работе со способными и прилежными учениками перед лицом начальства или покупателей, не могли удержать от девальвации общечеловеческие ценности просвещения. Хотели они этого или нет, но гонка за лидерами с неумолимостью рока превратила взаимодействие детей с педагогами из сотрудничества в соперничество с неизбежной селекцией детей на приветствуемых и балласт. Когорта детей, нуждающихся в специальных педагогических

⁵⁹ См.: О муниципальном уровне управления образованием: Письмо М-ва образования РФ от 24.06.97 № 06-51-34 ин. /25-02.

подходах, ранее ограниченная понятием «аномальное детство», стала быстро разрастаться за счет разного рода неудачников школьной жизни.

В правовых формулировках вместо прежних категорий, очерчивающих понятие аномального с позиций медицины, появилось определение «дети и подростки с отклонениями в развитии».

Закон РФ «Об образовании» не дает сколько-нибудь определенных классификаций данного явления, он ограничивается указанием правительству самостоятельно решать, что именно должно входить в перечень состояний, которые оно охватывает.

Статья 2. «Государственная политика в области образования основывается на... адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся».

Статья 5. «В целях реализации права на образование граждан, нуждающихся в *социальной помощи* (курсив мой. – Б.А.), государство полностью или частично несет расходы на их содержание в период получения ими образования.

Статья 7. «...Для обучающихся с отклонениями в развитии могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты».

Статья 17. «Образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии разрабатываются... с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся».

Статья 50. «Для детей и подростков с отклонениями в развитии органы управления образованием создают специальные (коррекционные) образовательные учреждения, обеспечивающие их лечение, обучение, специальную адаптацию и интеграцию в общество. Категории учащихся, направляемых в указанные учреждения... определяются решением Правительства РФ. Дети и подростки направляются в указанные учреждения только с согласия родителей. Финансирование указанных образовательных учреждений осуществляется по повышенным нормативам»⁶⁰.

Тем самым выполняются основные положения Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования⁶¹, ст. 6 которой предусмат-

⁶⁰ Об образовании: Закон РФ. М., 1998.

⁶¹ Ратифицирована Президиумом Верховного Совета СССР 2 июля 1962 г.

ривает «...обеспечить во всех государственных учебных заведениях равной ступени одинаковый уровень образования и равные условия в отношении качества обучения»⁶².

Остается лишь наполнить контуры понятия «отклонения в развитии» естественнонаучным содержанием. Для этого законодатель использует три основополагающие категории: «дети с ограниченными возможностями здоровья»; «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации»; «дети с задержкой психического развития, создающие трудности в обучении»⁶³. Из перечисленных категорий особое внимание следует обратить на третью. Первые две знакомы по старым традициям: это аномальные и социально запущенные дети. Формы работы с таким детьми известны. С третьей категорией дело посложнее.

Даже в самой лексике законодательной мысли заложена весьма сомнительная альтернатива. Не ясно, о ком идет речь: о ребенке, плохо усваивающем материал, или об учителе, затрудняющемся в обучении. Из первой альтернативы вытекает вторая: непонятно, задержка психического развития констатируется по меркам естественной природы человека или ожидания обучающей системы, которая, как известно, не привыкла церемониться с объективными законами возрастной психологии, когда речь идет о научно-техническом и социальном прогрессе.

Таким образом, всем неуспевающим открыта дорога в официально отстающие. Задержка психического развития (печально известная аббревиатура ЗПР) как термин образовательной политики может открыть движение как к безжалостной селекции неконкурентоспособных учащихся, так и к гуманным целям социальной поддержки внутри системы образования. Выбор пути остается за законодателем.

На сегодняшний день он отказался от жестких регламентаций и положился на самоорганизующиеся силы в системе управления.

Во-первых, законодатель оставил твердые гарантии социальной поддержки только за детьми, страдающими конкретными заболеваниями. Для всех остальных, кто хотел бы воспользоваться помощью со стороны общества, предусмотрена лишь возможность предстать перед комиссией (психолого-медико-педагогической или социально-медицинской), которая вправе устанавливать уровень средовой дезадаптации ребенка. Такое доверие к инстанции, выступающей в роли по-

⁶² Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования //Международная защита прав и свобод человека. М., 1990. С. 143.

⁶³ Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: Проект закона РФ; Об основах государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Закон РФ //Собрание законодательства РФ. 1999. № 26. Ст. 3177.

средника между потребностями людей и возможностями государства, скорее всего, полностью оправданно.

Во-вторых, признание у ребенка обстоятельств, «создающих трудности в обучении», влечет за собой не изгнание его (как раньше) на периферию школьного коллектива, а закрепление за ним государственно-го именного образовательного обязательства, утверждающего право ученика на финансирование обучения по повышенной норме.

В-третьих, получение социальной поддержки в системе образования не обусловлено обязательным переходом из общеобразовательной школы (что всегда травмирует самолюбие ребенка) в специальную, а может осуществляться в обычной школе на основе интегрированного обучения.

Можно лишь приветствовать освоение нашим обществом нормальных отношений внутри системы образования, когда, будучи не в силах или не умея учить как следует, органы управления образованием обязаны идти на дополнительные расходы. Это должно уравновесить силы, выталкивающие детей на улицу, и противопоставить эгоистическому стремлению учителя освободиться от трудновоспитуемого ученика неприятную процедуру признания своей профессиональной некомпетентности, без которой местная власть вряд ли согласится выделять деньги (как это бывает пока) на основании голословного утверждения педагога о неспособности ребенка к обучению.

Право на охрану жизни и здоровья относится к фундаментальным общечеловеческим ценностям. Оно охватывает все слои населения и реализуется в государственной политике по гигиене среды обитания, оказанию медицинской помощи, социальному обеспечению людей, утративших трудоспособность. Для его реализации содержатся службы, органы, институты и учреждения здравоохранения, деятельность которых субсидируется бюджетом, страховыми компаниями и лично гражданами, которые нуждаются в медицинских услугах.

На сегодняшний день взаимодействие трех вариантов оплаты врачебного дела еще не отлажено. Население, привыкшее за годы советской власти не задумываться об источниках финансирования бесплатной медицинской помощи, с трудом привыкает к необходимости заранее узнавать, за что, сколько и на каком основании нужно платить. Равно и медицинские работники, когда платные и бесплатные услуги оказываются в одном и том же месте, зачастую путают (по неведению и сознательно) законные и незаконные приемы получения прибыли. В результате общий фон, на котором реализуется право человека на охрану здоровья, имеет больше оснований быть названным неразберихой, чем порядком оказания медицинских услуг.

Дети как часть населения не составляют исключения и испытывают на себе те же трудности переходного периода от простых механизмов социальной поддержки к сложным, усугубленные проблемами чисто возрастного характера. Для них здоровье означает как выживание, так и развитие, поскольку в отличие от взрослых им нужно не только поддерживать жизнь, но и расходовать силы и энергию на рост организма, развитие психики и личности. Без избытка возможностей, получая только прожиточный минимум, дети неизбежно отстают, попадают в число обделенных и неприспособленных. Они нуждаются в социальной поддержке. Поэтому кроме основных законов, гарантирующих право граждан на охрану здоровья, специфические потребности детей оговариваются отдельно⁶⁴.

В частности, профилактика гигиенической запущенности и агрессии со стороны техногенно испорченной среды обитания, а также создание условий, способствующих гармоничному физическому развитию подрастающего поколения, указаны среди прямых обязанностей правительств регионов. В случаях же, когда экологию исправить невозможно, на территориях вводятся в действие специальные программы защиты детей, например «Дети Чернобыля».

Особое внимание уделяется качеству питания как неперемennomу условию здорового образа жизни. И это вполне естественно, так как многие семьи, если детей не кормить за казенный счет, просто не справятся с этой обязанностью.

К сожалению, федеральное законодательство в данной вопросе не считает нужным оговаривать конкретные права ребенка и уходит от непосредственных указаний за спину правительства. Так, ст. 24 закона «Об охране здоровья граждан», озаглавленная «Права несовершеннолетних», гласит, что несовершеннолетние имеют право на питание на льготных условиях, устанавливаемых Правительством Российской Федерации. Тем самым отдельные нормы, защищающие права детей на социальную поддержку в этом вопросе, приходится искать в региональном законодательстве. В частности, мы будем цитировать закон Свердловской области «О защите прав ребенка».

⁶⁴ См. Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятую ООН 30 сентября 1990 г., а также: О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы: Указ Президента РФ от 1 июня 1992 г. № 543 //Ведомости Верх. Совета РФ. 1992. № 23. Ст. 1276; О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения: Закон РФ //Собрание законодательства РФ. 1999. № 14. Ст. 1650; О социальной защите инвалидов: Закон РФ //Там же. 1995. № 48. Ст. 4563.

Статья 10. «Обеспечение молочными продуктами детского питания детей первого-второго года жизни обеспечивается через сеть молочных кухонь или отделов магазинов за счет средств местных бюджетов».

Питание в дошкольных учреждениях очень помогает семьям, фактически выручая многих родителей, не способных обеспечить ни необходимую калорийность питания, ни регулярность приема пищи. Оно в основных показателях качества заложено в закон «О минимальных социальных стандартах», нормы которого едины для всех. И это понятно, так как невозможно в одном детском саду кормить детей по-разному. Однако в оплате питания могут быть сделаны послабления.

Статья 8. «Если в семье работника среднедушевой доход не превышает 3 минимальных размеров оплаты труда, работодателю возмещается 30% суммы, которую он выплачивает работнику на содержание ребенка в дошкольном учреждении».

Питание в школе, если ребенок не находится на полном государственном обеспечении, например, в интернате со специальными педагогическими подходами, федеральным законодательством вообще не регулируется. Региональные законы устанавливают свои нормы.

Статья 10. «Питание учащихся начальных классов общеобразовательных школ предоставляется бесплатно, а для учащихся 5 – 11-х классов – в соответствии с нормативами, устанавливаемыми Правительством области»⁶⁵.

Естественно, что слово «питание» звучит очень неконкретно, не отражая качество и количество затрат, но в современной социальной ситуации лучше полагаться на пластичность и оперативность правительственных решений, чем на твердые нормы, закрепленные в законе.

Единственное исключение делается для малоимущих граждан, которым продуктовые выдачи и льготы на питание предоставляются в соответствии с законом «Об адресной социальной помощи».

Медицинская помощь больному ребенку, казалось бы, должна быть освобождена от условий, диктуемых возможностями страховой медицины, или сам механизм страховки не должен ограничивать право ребенка на медицинское обследование за казенный счет. Тем не менее закон РФ «О медицинском страховании» оставляет вопрос открытым, ограничиваясь лишь общим указанием о привлечении к оплате медицинских услуг несовершеннолетним средств бюджета без прямого ука-

⁶⁵ О защите прав ребенка: Закон Свердл. обл.

зания на размеры и порядок привлечения этих средств. Закон же «Об охране здоровья граждан» вообще указывает только на право пользоваться «...диспансерным наблюдением и лечением в детской и подростковой службе в порядке, устанавливаемом Министерством здравоохранения Российской Федерации»⁶⁶.

Региональному законодательству вновь приходится брать на себя обязанность конкретизировать правовую основу ситуации. Обратимся к закону «О защите прав ребенка».

Статья 10. «Система государственного здравоохранения гарантирует детям бесплатную, доступную и квалифицированную медицинскую помощь в случае заболевания, а также при необходимости проведения профилактических мер, включая вакцинацию и медицинскую реабилитацию. Уход за больным ребенком оплачивается за счет средств социального страхования. Лекарственное обеспечение детей до 3 лет, находящихся на амбулаторном лечении, проводится бесплатно».

Отдельного упоминания заслуживает установленная законом ответственность за пренебрежение правом ребенка на охрану здоровья.

Статья 10. «Родители, лица, их заменяющие, умышленно не обратившиеся за медицинской помощью или отказавшиеся от нее, если это нанесло вред здоровью ребенка, несут ответственность, установленную настоящим законом».

Социальная поддержка детей-инвалидов разработана намного лучше, чем других категорий несовершеннолетних с ограниченными возможностями из-за расстройства здоровья. И это понятно, так как факт инвалидности имеет четкие критерии, не меняющиеся много лет в истории человечества, а характеристики недостатков здоровья, ограничивающих возможности, зависят от прогресса цивилизации. Так что на сегодняшний день права этой группы населения (лица в возрасте до 16 лет, имеющие нарушения здоровья со стойкими расстройствами функций организма, приводящими к ограничению жизнедеятельности и вызывающими необходимость социальной защиты) регламентируются целым сводом нормативных актов, центральным из которых является закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Он и определяет систему гарантированных государством экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия преодоления, замещения (компенсации) имеющихся ограничений.

⁶⁶ Об охране здоровья граждан: Закон РФ //Ведомости Верх. Совета РФ. 1993. № 33. Ст. 1318.

Кроме того, отдельные законы из сферы социального права уделяют детям-инвалидам специальное внимание. Например, закон «Об образовании» и особенно закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», а также закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» определяют порядок системы учреждений «для социального обеспечения», осуществляющих обучение и подготовку к жизни детей и подростков со значительным ущербом в состоянии здоровья.

Таким образом, нетрудно убедиться, что социальная поддержка в детской медицине переживает трудные времена. Ей в отличие от «взрослой» гораздо сложнее сменить лозунг «все даром» на лозунг «все за деньги». Ведь, по сути, в России нет для этого даже минимального исторического опыта. Врачебная помощь детям всегда была государственной, земской, общинной, и планировать семейный бюджет с учетом расходов на оздоровление детей в нашем отечестве как-то не привыкли.

Поэтому на сегодняшний день детское здравоохранение остается островом бесплатной (по преимуществу) помощи в океане рыночной стихии, захлестывающей смежные области медицины. Ему приходится, во-первых, считаться с нехваткой средств для помощи всем обратившимся; во-вторых, сопротивляться натиску рыночных отношений на нравственные принципы государственного распределения; в-третьих, для сохранения основ переходить от примитивной уравниловки к сложным социальным технологиям, способным удержать внутренние контуры системы.

Наше общество начало осваивать адресную социальную помощь, именные государственные обязательства, личное страхование. Скорее всего, мы и дальше будем идти этим путем, во всяком случае, в обозримой исторической перспективе. Но не очень быстро. Темпы, которыми эволюционирует законодательная мысль, не дают повода для излишнего оптимизма. Вероятно, еще довольно длительное время нечеткость федерального законодательства будет восполняться организационной инициативой региональных правительств.

Право ребенка на социальное обеспечение обычно ассоциируется с понятием «достойное содержание» и реализуется в форме денежных или иных материальных выплат бедным родителям. В широком смысле слова это благотворительная деятельность государства, которому общество доверяет распоряжаться выделяемыми на то средствами. Она осуществляется в следующих формах:

- выплаты единовременных и ежемесячных пособий на содержание детей;
- выплаты компенсационных сумм;

- предоставления льгот и преимуществ семьям, имеющим детей.

Основания для такого рода трат государственных средств утверждаются законами из сферы социального права, в которых закреплены соответствующие нормы⁶⁷.

На установках социальной политики, формирующих эти нормы, следует заострить внимание, чтобы разобраться в тенденциях законодательной мысли по данному вопросу.

Прежде всего, государство должно определиться, заинтересовано оно в самом факте рождения нового человека или ему следует приветствовать лишь появление на свет гражданина, которому обеспечены необходимые условия физического, психического и личностного развития. Ведь не секрет, что до недавнего времени никого не удивляли случаи, когда многодетные матери получали одновременно награду (орден «Мать-героиня» или «Материнская слава») и взыскание от комиссии по делам несовершеннолетних за плохое воспитание детей.

Любое государство, даже пренебрегая сложностями демографической политики, как правило, бывало вынуждено в той или иной форме вмешиваться в это деликатное семейное дело. Достаточно вспомнить, каких усилий стоило Китаю обуздать демографический взрыв, спровоцированный коммунистическим экспериментом над культурой без учета национальной ментальности населения.

В моделях европейской ориентации, где тяготы содержания ребенка настолько ощутимы, что служат естественным регулятором излишней рождаемости, поощрение родителей к увеличению числа детей обычно связано с разного рода компенсационными выплатами, которые увеличиваются до известного предела (например, до рождения третьего ребенка) с последующим снижением по мере возрастания семьи.

Наше современное социальное законодательство пока избегает этой проблемы, справедливо ожидая, когда в обществе будет преодолена разруха и неуверенность в завтрашнем дне, на фоне которых любая демографическая инициатива со стороны государства может дать непредсказуемые результаты.

Далее, необходимо установить, что является основанием для получения выплат и пособий: число детей или уровень благосостояния родителей. Другими словами, обязано ли общество помогать богатым

⁶⁷ См. напр.: Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации: Закон РФ //Собрание законодательства РФ. 1995. № 50. Ст. 4872; Об адресной социальной помощи: Закон Свердлов. обл. //Обл. газ. 1997. 20 янв.; О государственных пособиях гражданам, имеющим детей: Закон РФ //Собрание законодательства РФ. 1997. № 1. Ст. 3.

многодетным семьям из соображений, что те выполняют нужную народную функцию, или должно отдать приоритет социальной поддержке.

Закон Свердловской области «О защите прав ребенка» однозначно устанавливает:

Статья 20. «Социальная поддержка оказывается в приоритетном порядке детям из *малоимущих* (курсив мой. – Б.А.) семей, детям, лишившимся родительского попечения, переданным на воспитание в приемную семью, детям граждан, оказавшихся в экстремальной ситуации, а также семьям, имеющим детей-инвалидов».

Кроме того, необходимо уточнить, закрепляется право социального обеспечения за конкретным ребенком или выплата пособий входит в обязанности лишь соответствующих подразделений по месту жительства. Вопрос не праздный, и хотя совершенно ясно, что сначала нужно иметь объект поддержки – нуждающееся в ней лицо, действующий порядок финансирования создает массу проблем желающим ее получить.

Пока что не пособия следуют за человеком, куда бы он ни направлялся (в форме сертификатов, квитанционных книжек, именных государственных обязательств и т. п.), а, наоборот, человек должен позаботиться, чтобы соответствующие инстанции передали необходимую информацию в органы социальной защиты по месту его нахождения. Если же он не состоит на регистрационном учете (бывшая прописка), такая передача становится почти невозможной. Другими словами, человек сам гоняется за пособием, а государство не заинтересовано, чтобы он отрывался от источника финансирования по собственной воле и создавал нагрузки на бюджет там, где ему хочется.

Такова общая стратегия, и она в полной мере распространяется на детей, препятствуя членам большой семьи (дедушкам, бабушкам, тетям, дядям и др.) быстро и эффективно реагировать на трудности в воспитании и забирая своих внуков и племянников у пьяниц, осужденных, бродяг, не дожидаясь, пока медлительный механизм официального отчуждения родителей от воспитания даст им на это официальные права. К тому же далеко не всегда эти права хотел бы взять на себя лишь один родственник. Нередко такое согласие получить гораздо легче, когда он может рассчитывать на помощь остальных родственников.

В законе Свердловской области «О защите прав ребенка» указывается:

Статья 20. «Все виды социальной помощи семьям, имеющим детей, оказываются по месту *фактического проживания детей* (курсив мой. – Б.А.) и должны использоваться на их нужды. Пособия

бия на детей выплачиваются одному из родителей (лицу, его заменяющему).

Пособия, пенсии и иные выплаты, назначенные ребенку, а также средства, взыскиваемые с родителей на его содержание, выплачиваются лицу, которому ребенок передан на воспитание, в полном размере».

В целом величина затрат на содержание детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации (отсутствие одного из родителей, недостаточный доход на одного члена семьи, миграция и т. п.), суммируя выплаты напрямую и льготы по содержанию ребенка в детских учреждениях, рассчитаны на то, чтобы каждый гражданин, даже не обладая высоким достатком, мог воспитать одного ребенка, не испытывая серьезных лишений. Социальные паразиты, живущие за счет детских пособий, а также легкомысленные матери, рождающие детей без учета своих материальных возможностей, по современному законодательству не могут надеяться на снисходительное отношение государства и должны смириться с тем, что к ним будут применяться не только методы поддержки, но и вполне серьезные формы социального контроля, о чем уже говорилось в разделе, посвященном вопросам достойного содержания и надлежащего воспитания детей.

Естественные ограничения возможностей в силу малолетства могут усугубляться обстоятельствами, затрудняющими нормальное развитие организма и личности. Для таких детей предусмотрены права на дополнительные расходы со стороны общества по содержанию, обучению, воспитанию и профессиональной подготовке. Об этом уже говорилось выше, когда рассматривались основные личные права несовершеннолетнего. Сейчас остается лишь сконцентрировать внимание на отдельных вариантах отклонений.

Дети-инвалиды до 16-летнего возраста бесплатно лечатся. Их родители (один из них) за воспитание ребенка-инвалида, что признается общественно полезным трудом, имеет право получать плату в размере одной минимальной ставки заработной платы. При поступлении в образовательное учреждение, доступное по состоянию здоровья, инвалиды имеют преимущество в конкурсе. Таким образом, все стремления, направленные на интеграцию в общество хронически больных детей, в той или иной мере поддерживаются материально⁶⁸.

Дети с физическими и психическими недостатками, затрудняющими им получение общего и профессионального образования, имеют

⁶⁸ Правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов: Сб. нормат. актов. М., 1996.

право на социальную поддержку в форме педагогической реабилитации как в общеобразовательном учреждении, так и в специально создаваемых реабилитационных центрах⁶⁹.

Детям, оставшимся без родительского попечения, государство стремится обеспечить возможность воспитываться в семье (усыновление, опека, попечительство, семейный детский дом, приемная семья и др.), а при невозможности передачи ребенка в семью берет на себя содержание, оберегая личные средства несовершеннолетнего и его имущество для обеспечения старта в самостоятельную жизнь, помогая после выхода из детского дома поступить в образовательное учреждение с материальным обеспечением быта⁷⁰.

Дети-беженцы и вынужденные переселенцы, не утратившие семью, обеспечиваются по месту фактического проживания бесплатно услугами системы образования и здравоохранения, а оставшиеся без надзора – незамедлительно помещаются в учреждения интернатного типа на полное государственное обеспечение до того момента, пока не отыщутся родители или родственники для соединения с ними⁷¹.

Дети, изолируемые от общества в связи с противоправным поведением в специализированные образовательные учреждения или колонии для несовершеннолетних преступников, сохраняют за собой право на гуманное обращение, продолжение образования, медицинскую помощь. Применение к ним мер социального ограничения обусловлено целым рядом правил, гарантирующих от небрежного отношения со стороны правоприменительных органов⁷².

Не родившиеся, но зачатые дети также находятся под покровительством государства и его защитой. Для будущих матерей создаются щадящие условия труда и быта, а также применяются меры поощрения для своевременного обращения в женскую консультацию и соблюдения медицинских предписаний во время беременности⁷³.

⁶⁹ Педагогическая реабилитация в системе образования /Рос. ассоциация «Пед. реабилитация детей и подростков». Екатеринбург, 1996.

⁷⁰ О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения: Закон РФ //Собрание законодательства РФ. 1998. № 7. Ст. 788.

⁷¹ О мерах по развитию сети учреждений социальной помощи для лиц, оказавшихся в экстремальных условиях без определенного места жительства и занятий Постановление Правительства РФ от 5 нояб. 1995 г. //Собрание законодательства РФ. 1995. № 46. Ст. 4454.

⁷² Об основах государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Закон РФ //Там же. 1999. № 26. Ст. 3177.

⁷³ О защите прав ребенка: Закон Свердлов. обл.

Таким образом, правовые основы социальной поддержки не стоят на месте. Они постепенно удаляются от жесткой схемы централизованного планирования расходов общественных средств к гарантийным обязательствам государства перед конкретным человеком. В своем движении законодательная мысль размывает косную привычку бесцеремонно обращаться с социально неприспособленными людьми и приучает считаться с достоинством личности, сколь бы зависимое положение ни занимал ее носитель. Можно, не боясь излишнего пафоса, заявить, что наша страна, освоив в какой-то мере принципы свободы и равенства Всеобщей декларации прав человека и гражданина, вплотную подошла к представлению о братстве как правовой и социальной реальности.

Организация социальной поддержки несовершеннолетних

Право на социальную поддержку останется на бумаге, если его реализацией не займутся органы, службы и учреждения государственного управления. Они выступают в роли уполномоченных представителей общества, посредников между ним и конкретным человеком, испытывающим проблемы социальной адаптации. И, как это принято в любой управляемой системе, должны придерживаться своих функциональных обязанностей, не вторгаясь в сферу деятельности смежников и партнеров, для чего им бывают отведены направления работы и установлены нормы прямой подведомственной зависимости или подчинения в рамках отдельных программ, утверждаемых руководством (например, борьба с беспризорностью).

Схемы ведомственного руководства рассчитаны на повседневные нужды общества и ориентируются на постоянно действующие структуры управления. Программы создаются на более или менее короткие сроки и преследуют цель концентрации ресурсов для решения общественно значимой проблемы совместными усилиями. Руководят ими комитеты и комиссии, уполномоченные властными органами.

В смутные времена, когда система и социальная среда занимаются отлаживанием отношений, комитеты, комиссии и структуры власти переливаются друг в друга, обнаруживая, например, что министерству руководить нечем или дело, за которое взялся комитет, требует жесткой привязки к конкретному институту управления. Вот и сегодня, излагая материал, мы время от времени будем в затруднении точно определить, кому принадлежит та или иная единица системы, и нам останется только предполагать, что за роль будет ей отведена в обозримом будущем с учетом главных тенденций развития нашего общества.

Тем не менее схематично контуры наметить можно. По сложившейся традиции инфраструктура социальной поддержки несовершеннолетних делится на три сферы: социального устройства, социального контроля и социального обеспечения. В каждой из них есть основной вид деятельности, имеющий юридическое обоснование, круг учреждений, реализующих волю государства, и когорта специалистов, обладающих необходимой квалификацией.

Правоохранительную деятельность возглавляет орган опеки и попечительства (в дальнейшем мы будем обозначать его ООиП). По закону им являются органы местного самоуправления⁷⁴. Их руководители или уполномоченные ими служащие обязаны представлять интересы несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, обеспечивать им возможность устроиться в новую семью и контролировать искусственно созданные семейные отношения. Для этого ООиП наделен властными полномочиями и может решать любые проблемы за исключением усыновления (удочерения), для которого требуется решение суда.

Правоприменительные функции сосредоточены в руках комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (в дальнейшем – КДН). Она формируется главами исполнительной власти и органов местного самоуправления и является постоянно действующим звеном в структуре управления. В ее задачи входит пресекать действия взрослых, ущемляющие охраняемые законом интересы несовершеннолетних и принимать меры административного воздействия к самим детям и подросткам, которые ведут себя предосудительно.

Задачи материальной поддержки и социального призраения на короткое время решаются с привлечением трех основных исполнителей: отделов социальной защиты населения, комитета по проблемам семьи и детства, комитета по делам молодежи.

Такое распределение по линиям административного регулирования семейных отношений в пользу ребенка, полусудебной власти и общественно-государственного варианта распределения народных средств в целях милосердия обеспечивает нормальный подход к решению проблем социальной поддержки. Оно было достаточно эффективным раньше, и можно ожидать – будет надежно работать впредь. Во всяком случае, если государственные именные обязательства по всему спектру оснований будут выдаваться ООиП, реализовываться комитетом по проблемам семьи и детства, а контролироваться КДН, пропорции схемы управления будут выглядеть вполне гармонично.

⁷⁴ См. ст. 31–40 Гражданского кодекса РФ.

Единственное, к чему нам придется привыкнуть, это к новому фундаменту взаимодействия элементов системы. От привычного распределения федеральных средств, выдаваемых центром, когда главным профессиональным навыком было умение составлять убедительные заявки, необходимо переходить к принципам финансовой независимости муниципалитетов, что автоматически означает и материальную ответственность перед населением, оказавшимся буквально лицом к лицу с гарантами своей социальной защиты.

В такой ситуации распределения функций между тремя сферами социальной поддержки несовершеннолетних с ограниченными возможностями не обходится без трений, взаимных претензий и конфронтаций.

ООиП в той или иной форме существовал в любой цивилизации. Верховным опекуном всегда было и остается государство. Так, в дореволюционной России этими вопросами занимался Правительствующий Сенат, губернский приказ общественного призрения, Дворянская опека и Сиротский суд. Они рассматривали вопросы установления опеки (в том числе и над несовершеннолетними), подбирали и назначали опекунов, контролировали их добросовестность. В качестве опекунов могли выступать отдельные граждане, сиротские дома, церковные приходы, богоугодные заведения и воспитательные дома.

После Октябрьской революции 1917 г. роль семьи и общины в деле социального милосердия утратила былое значение. Государство создало мощную индустрию общественного воспитания, при которой в мобилизации общественных сил не было никакой нужды. Институт опеки, попечительства, усыновления оставался, но государство не побуждало граждан забирать детей из детских домов и интернатов. Естественно, что организаторские функции ООиП поручались тому ведомству, к которому относились детские учреждения, – Народному комиссариату просвещения (в дальнейшем – Министерству образования). В ст. 120 Кодекса о браке и семье, действовавшего до 1996 г., прямо указывалось, что осуществление функций по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних возлагается на отделы народного образования.

Поворот общественной жизни к ценностям буржуазной демократии заставил пересмотреть роль и значение общественного воспитания в социальной поддержке несовершеннолетних. Если раньше органы народного образования без особых усилий не только учили и воспитывали, но и трудоустраивали своих выпускников (отделы образования исполкомов отчитывались за свою работу только после того, как ребенок, став подростком, обретал место работы и был устроен в общежитие), теперь страна не хочет оставаться одним большим детским домом. Предприниматели, сменившие директоров заводов, не подчиняются

предписаниям органов образования. Да и сами органы, когда им пришлось заниматься судьбой обездоленных детей всерьез, оказались не на высоте.

В представлении Генеральной Прокуратуры РФ «О нарушениях законодательства о социальной защите несовершеннолетних» от 30 декабря 1993 г. указывается: «Особенно неблагоприятное положение отмечается в деятельности органов опеки и попечительства образовательных учреждений по защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Распространенным явлением стало незаконное отчисление сирот из училищ без разрешения вопросов их дальнейшего трудоустройства, обеспечения жильем и установления попечительства... Выявлены многочисленные факты необоснованных отказов в выплате пособий на подопечных несовершеннолетних... Органы опеки и попечительства не принимают меры к взысканию на детей алиментов, нарушаются требования о зачислении их на личные счета воспитанников... Руководители органов образования на местах слабо контролируют деятельность инспекторов по охране прав детей, руководителей детских домов и школ-интернатов по исполнению законодательства о льготах и гарантиях детям, нуждающимся в особой социальной поддержке со стороны государства»⁷⁵.

В изменившихся обстоятельствах государству пришлось вновь делать ставку на семью как главный институт воспитания. С людьми стали вступать в договорные отношения на определенный срок, помещая ребенка в приемную семью, формы которой могут быть весьма разнообразными.

Семейный кодекс РФ устанавливает:

Статья 153. «Подбор приемных родителей осуществляется органами опеки и попечительства».

Статья 155. «Орган опеки и попечительства обязан оказывать приемной семье необходимую помощь, способствовать созданию нормальных условий жизни и воспитания ребенка, а также вправе осуществлять контроль за выполнением возложенных на приемных родителей обязанностей по содержанию, воспитанию и образованию ребенка».

Из диспетчера, занимающегося распределением детей, оставшихся без родительского попечения, по детским домам и интернатам, ООиП превратился в подразделение власти, ведающее целым разделом обще-

⁷⁵ Вестн. образования. 1994. № 8. С. 35.

ственной жизни и имеющее право и полномочия самостоятельных решений. Соответственно расширился и круг его обязанностей.

Семейный кодекс РФ возлагает на органы опеки и попечительства защиту прав и интересов детей.

Статья 121. «... В случае смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, отказе родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений, а также в случае болезни родителей, их длительного отсутствия, уклонения родителей от воспитания детей.

Деятельность других, кроме органов опеки и попечительства, юридических и физических лиц по выявлению и устройству детей, оставшихся без попечения родителей, не допускается».

Новые обязанности изменили и статус ООиП в обществе. Вокруг него сформировалась целая инфраструктура учреждений и подразделений, облегчающая устройство ребенка в приемную, опекунскую или усыновляющую семью.

Центры усыновления. В их задачи входят организация знакомства и общения взрослых, желающих принять участие в судьбе ребенка, оставшегося без родительского попечения, с предполагаемым членом семьи, а также обеспечение периода взаимной адаптации помощью специалистов, готовых дать необходимые разъяснения и консультации.

Обычно такого рода центры представляют собой своеобразные детские дома специального назначения. Они создаются с разрешения ООиП соответствующего уровня (областного, городского, районного) и функционируют за счет средств их бюджетов⁷⁶.

Само усыновление производится только судом (ст. 125 Семейного кодекса РФ), а в случае усыновления гражданином иной страны – судом второй инстанции (областным).

Приюты. К ним относятся учреждения, готовые принять в свои стены на некоторое время детей и подростков, еще не оставшихся без попечения родителей, но уже утративших в той или иной мере привязанность к семье. В их задачи входит помочь несовершеннолетнему вернуться в семью, а если это по тем или иным причинам невозможно, определить его в детское учреждение. Обычно сроки содержания ребенка в приюте не выходят за пределы месяца, в течение которого пер-

⁷⁶ См. положения о центрах усыновления конкретных учреждений, утверждаемые органами местного управления.

сонал обязан активно заниматься социальным устройством, параллельно решая задачи оздоровления, психологической поддержки, юридической консультации и т.п.⁷⁷

Ведомственная принадлежность приютов может быть разной. Чаще всего их содержат органы социальной защиты, однако в числе учредителей могут оказаться и органы образования, здравоохранения, комитеты по проблемам семьи и детства, комитеты по делам молодежи.

Центры социальной реабилитации консультативного типа. Для устранения разного рода трений в процессе социальной адаптации детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, создаются подразделения, куда можно обратиться за советами, помощью, не требующей предоставления места для временного проживания несовершеннолетнего. Они бывают укомплектованы специалистами в области детской психологии, медицины, юриспруденции, педагогики. Там же ведутся клубные занятия с родителями по конструктивному решению внутрисемейных конфликтов и поиску путей выхода из критических ситуаций. Такого рода центры сопровождения организуются муниципалитетами под патронажем и контролем ООиП.

Семейные детские дома создаются по договору с муниципалитетом как приемные семьи, но проживание в них организуется по-разному. Это могут быть просто многодетные взрослые, проживающие в обычной квартире и занимающиеся воспитанием без отрыва от производства или с частичным (один супруг) либо полным переключением на обслуживание детей как основной и оплачиваемый государством вид деятельности. Иногда несколько взрослых людей, не связанных брачными отношениями, объединяются для воспитания группы детей в условиях пансионата или ведения общего хозяйства. Проживая совместно, дети и взрослые образуют некую общину с коллективной ответственностью.

В современных условиях ООиП по своему значению в общественной жизни далеко ушел за пределы тех узких рамок, которые ему отводил советский Кодекс о браке и семье. Сейчас он опирается на деятельность многих людей, чью работу ему приходится координировать, санкционировать, а иногда и организовывать. Естественно, что органы образования не в состоянии дальше исполнять обязанности уполномоченной инстанции. Поэтому в региональном законодательстве все чаще соответствующие функции делегируются таким формам управления, которые свободны от ведомственной зависимости.

⁷⁷ Примерное положение о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации: Утв. постановлением Правительства РФ от 13.09.96 № 1092 // Собрание законодательства РФ. 1996. № 39. Ст. 4562.

В частности, закон Свердловской области «Об органах опеки и попечительства» рекомендует главам местной администрации возлагать эти обязанности либо на службу по опеке, либо на комитеты по защите семьи и детства (ст. 7). Закон «Об организации деятельности по осуществлению опеки и попечительства в Самарской области» еще более категорично относит к компетенции комитета по вопросам семьи и детства все функции государственного управления, связанные с опекой и попечительством.

Налицо переходная стадия от ведомственной схемы управления к комитетской. Скорее всего, комитет по проблемам семьи и детства закрепится на достигнутых рубежах.

КДН возникла на определенном историческом этапе развития нашего общества в период, когда демократические формы управления не справились с проблемами послереволюционной разрухи и должны были уступить место не совсем гуманному, но эффективному прямому администрированию. Она занималась главным образом вопросами комплектования детских учреждений, пока Чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией, бандитизмом, саботажем и преступлениями по должности вкупе с Наркоматом просвещения в срочном порядке решали проблему беспризорности. В последующем, когда обстановка более или менее стабилизировалась, КНД осталась в системе административного управления, подменяя суд, если речь шла об отклонениях в поведении детей или ненадлежащем воспитании со стороны взрослых, не требующих мер уголовного наказания.

До 1994 г. КНД оставалась по сути и по процедуре рассмотрения дел своеобразной формой детского суда доуголовного уровня, или, другими словами, административным органом с судебными полномочиями, хотя с начала перестройки с сопровождавшим ее стремлением отдать примат судебной власти над административной значение КНД не то чтобы уменьшилось, а как-то потерялось.

Повсеместно их деятельность сворачивалась или трансформировалась соответственно условиям, складывающимся в регионах. Правительство Российской Федерации пошло на временную меру, утвердив своим постановлением положение «О межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних при Правительстве РФ», с тем чтобы отработать основные принципы деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав.

На сегодняшний день инициатива перешла к регионам, где собственные правительства утверждают порядок работы КДН. В частности, в Свердловской области соответствующее постановление «О комиссиях

по делам несовершеннолетних, защите их прав, профилактике безнадзорности, правонарушений» было принято в 1996 г.

В отличие от ООиП, которым является сама исполнительная власть, КДН создается при главах администрации. Ее возглавляет заместитель главы, который и определяет численный и персональный состав КДН, а также решает вопросы финансирования ее деятельности и технического обеспечения. В зависимости от объема работы председатель КДН имеет штатного заместителя и его помощников. Члены комиссии из числа представителей органов образования, здравоохранения, культуры, внутренних дел, комитетов по делам молодежи, проблемам семьи и детства, занятости, социальной защиты населения, а также общественных организаций, занимающихся проблемами молодежи, привлекаются к работе на общественных началах. Приглашение в состав КДН воспринимается как свидетельство уважения и доверия к профессиональной компетентности человека.

Полномочия КДН распространяются на учреждения, входящие в государственную систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также на частную жизнь семьи, когда поведение детей и подростков или отношение к ним со стороны взрослых содержит признаки административного правонарушения.

Задачи по контролю воспитательной ситуации, решаемые КДН, охватывают:

- условия содержания детей в любых учреждениях, находящихся на территории, подведомственной КДН;
- организацию досуга несовершеннолетних по месту жительства;
- соблюдение норм и правил труда несовершеннолетних;
- качество работы милиции общественной безопасности по предупреждению преступлений среди молодежи.

Для выполнения вышеперечисленных задач КДН наделена правом беспрепятственно входить на территорию учреждений, где содержатся несовершеннолетние, и знакомиться с условиями их жизни, а также требовать необходимую информацию и ставить перед компетентными органами вопрос об ответственности должностных лиц за нарушение прав, гарантированных законом детям и подросткам.

В отношении родителей, не обеспечивающих должного воспитания, КДН имеет право административного воздействия. При этом на КДН возлагается обязанность сбора необходимой информации. Поскольку у нее нет специального аппарата сотрудников, она вправе вызывать на свои заседания представителей милиции, детских учреждений, учреждений социальной защиты, общественных организаций. Со своей стороны родители имеют право вызова на заседание комиссии

свидетелей в свою пользу. Если речь идет о наказании несовершеннолетних, на заседание комиссии допускается адвокат, а о дне и повестке заседания информируется прокурор.

КДН уполномочена обязать возместить материальный ущерб, установить за ребенком или подростком надзор учреждения социальной защиты, выйти в суд с заявлением о направлении несовершеннолетнего в специальное образовательное учреждение закрытого типа.

Кроме того, КДН вправе выступать перед лицом правосудия в интересах несовершеннолетнего. Она может по своей инициативе предъявить иск, связанный с защитой законных интересов ребенка или его родителей, участвовать в судебном заседании в качестве стороны, ходатайствовать о неприменении или смягчении наказания.

КДН может оказывать и социальную поддержку в устройстве подростков, нуждающихся в помощи государства, например, при отчислении из общеобразовательной школы до ее окончания, увольнении с работы и отказе в приеме в учреждения социальной защиты.

По сути, КДН стала лидером и координатором профилактического направления в работе с подрастающим поколением. Ее карающие функции отошли на второй план, и по мере движения реформ она все больше ограничивается лишь сбором необходимых для суда материалов. В то же время задачи, связанные с надзором за деятельностью детских учреждений и предприятий, использующих труд подростков, становятся основными. В сферу отношений, подконтрольную КДН, входят учреждения образования, здравоохранения, социальной защиты, милиция, комитеты по проблемам семьи и детства и по делам молодежи, ориентированные на работу с трудновоспитуемыми детьми и подростками.

Система образования располагает наиболее мощной программой социальной поддержки учащихся, и это не удивительно. Ребенок должен учиться в школе несмотря ни на что, так как это единственный путь самореализации личности в современном цивилизованном обществе. Изгнание из школы всегда было самым тяжелым наказанием для формирующейся психики, способным превратить человека во врага общества. И естественно, что те, кто отстает от сверстников или не может рассчитывать на поддержку родителей, боятся быть вытолкнутыми средой, безжалостной в своей социальной незрелости.

Школа вынуждена считаться с психологией реальных отношений в детском коллективе и наряду со стремлением к интеграции неприспособленных и плохо воспитанных детей в обычные образовательные учреждения формирует службы со специальными педагогическими подходами.

Учреждения дефектологической ориентации входят в службу аномального детства и собирают в свои стены детей с физическими и умственными недостатками. Педагоги в них имеют квалификацию дефектолога и узкую специализацию для работы со слабовидящими, слабослышащими, умственно отсталыми детьми.

Внутри школы аномальные дети чувствуют себя хорошо, с ними умеют правильно обращаться и нагружают по возможностям, тем более что нормативы их содержания повышены и воспитанники находятся в щадящей обстановке весь день. Проблемы социальной поддержки, когда возникает необходимость вмешательства КДН, связаны с поступлением в школу и выпуском из нее. Особенно это касается умственно отсталых детей, признаки инвалидизации которых не столь очевидны, как при наличии физического дефекта.

Не всем хватает мест во вспомогательных школах, и часто умственно отсталые дети остаются в коллективе общеобразовательной школы. Судьба их незавидна. В больших городах их еще можно собрать в отдельные классы с коррекционной программой обучения⁷⁸, но в небольших населенных пунктах им приходится особенно трудно. Ощущение чужака, неумелого тяжелым грузом ложится на неокрепшую психику, и такие дети нередко пополняют ряды «уличного племени». Без помощи и поддержки со стороны КДН (если к этому добавить, что и родители таких детей бывают нередко социально неблагополучными), неудачники комплектования вспомогательных школ оказываются среди аутсайдеров почти неизбежно.

Проблемы социальной адаптации выпускников без поддержки со стороны общества и государства тоже не решаются. И дело даже не в том, что в наше время осталось мало примитивных работ. Они есть, но почти исчезли массовые формы труда, где можно не задумываясь делать как все. От каждого трудящегося требуется личная инициатива и самоорганизация, а это-то и есть самое уязвимое место умственно отсталого человека. Дисциплина без надсмотрщика, удерживающего от соблазна отвлечься и сплутовать, не дается, и подросток быстро оказывается за воротами.

На плечи КДН ложится не прямая ответственность, но моральный долг организовать реабилитационные центры, способные довести до конца работу вспомогательной школы и завершить ее формированием у подростка устойчивых профессиональных навыков. И хотя вроде бы это и не имеет отношения к профилактике отклоняющегося поведения, на

⁷⁸ См.: Положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательной школе // Вестн. образования. 1992. № 11.

самом деле именно социальная дезорганизация умственно неполноценных людей в период адаптации к самостоятельной жизни – одна из серьезнейших предпосылок преступности, проституции и наркотизма.

Учреждения для детей, попавших в трудные обстоятельства, представляют собой школы-интернаты для тех, кто нуждается в помощи государства при имеющихся родителях, а также детские дома, школы-интернаты и санатории для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей⁷⁹. До последнего времени, когда система образования несла полную ответственность за детскую безнадзорность, выполняла функции органа опеки и попечительства и распоряжалась выделяемыми на эти цели средствами по собственному усмотрению, она и занималась комплектованием данных учреждений. КНД, когда ребенка нужно было не наказывать, а поддержать, должна была действовать при посредстве отдела народного образования.

Переключившись на предоставление образовательных услуг, школа потеряла контроль за ситуацией в целом. Изменился и ее статус в системе управления обществом. Продолжая владеть службой для «социальных сирот», она вынуждена делиться полномочиями и мириться с тем, что теперь она уже не монополист, перед которым другим приходится заискивать, а исполнитель воли учредителя, подконтрольный его КДН.

Начать хотя бы с того, что фонды расходов, рассчитанных исходя из повышенного социального стандарта для неустroенных детей, находятся в распоряжении органов местного самоуправления и должны распределяться не между учреждениями, а между детьми в форме именных государственных обязательств. С просьбой о социальной поддержке (о помещении ребенка в интернат по социальным показаниям) родителям легче идти привычной дорогой в органы социальной защиты населения. Информация о неустroенных детях стекается в администрацию, минуя школу.

Кроме того, современной школе не под силу заниматься проблемами социальной адаптации неустroенных детей за стенами интерната, да и установки у нее не те. Ведь пребывание в интернате составляет лишь часть профилактической работы, и значение этой части со временем все уменьшается.

По сути, учреждения для социально неустroенных детей действуют одновременно в двух системах государственного управления: обра-

⁷⁹ См.: Об общеобразовательной школе-интернате: Типовое положение // Вестн. образования. 1995. № 10; Об общеобразовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения: Типовое положение // Там же.

зования и профилактики безнадзорности. КДН руководит и координирует деятельность второй из них.

Центры педагогической реабилитации появились сравнительно недавно, когда система образования перестроилась на предоставление услуг по обучению и от принципа социальной справедливости (бесплатность, общедоступность, обязательность) перешла к принципу общественной целесообразности знаний (от ученика – по способностям). В ответ на такой поворот отношений дети, достигнув возраста 12–13 лет, когда ощущение своей непричастности к общему делу особенно болезненно, стали терять привязанность к школе вообще. Часть из них примкнула к уличной среде, но большинство обычных детей, которых социальная стихия с присущими ей правилами поведения пугает и отталкивает, отошли к семейной форме психологической изоляции. Они не стали врагами общества, но оказались на обочине жизни, и их нужно было возвращать в коллективы, организованные доброжелательно настроенными взрослыми для учебной и трудовой деятельности.

Центр педагогической реабилитации обычно состоит из вечерней школы с ее либеральной дисциплиной и учебно-профессионального центра с набором интересных специальностей. В совокупности они позволяют восстановить стремление к учебе, после чего вступает в действие программа усиленного (догоняющего) обучения, включая репетиторство и экзамены экстерном.

Несомненно, эти учреждения могут и должны относиться к системе образования, однако направление их деятельности не совпадает с ее магистральными задачами. По сути, центры заняты исключительно социальной поддержкой и в известной мере профилактической работой. Стиль их деятельности, начиная от комплектования и заканчивая манерой обращения с подростками, непривычен, если не сказать чужд обычной школе, где все построено на прилежании под угрозой отчисления. Поэтому естественно, что сами органы образования без давления со стороны КДН не торопятся проявлять инициативу по их созданию, если учредитель позволяет школе формировать такое образовательное пространство, которое кажется ей удобным.

Недаром на сегодняшний день нет федерального документа (министерского, правительственного или законодательного уровня), который регламентировал бы работу таких центров, несмотря на то что в каждом регионе они действуют на протяжении более десяти лет. Так что и нам приходится ссылаться лишь на материалы, рекомендуемые

общественным движением – Российской ассоциацией «Педагогическая реабилитация детей и подростков»⁸⁰.

Было бы вернее сказать, что перед КДН открывается поле деятельности по включению в систему профилактики центров педагогической реабилитации. Ей еще предстоит проявить государственную волю, но в том, что это одно из перспективнейших направлений работы, нет ни малейших сомнений.

Специальные школы и профессиональные училища предназначены для детей и подростков с выраженными отклонениями поведения и содержат элементы принуждения⁸¹. Это могут быть закрытые учреждения, куда направляет суд, или открытые с правом выхода и отчисления по собственному желанию. В открытые спецшколы направляет КДН с согласия родителей и по рекомендации психолого-педагогического консилиума.

Система здравоохранения также участвует в профилактической деятельности, подконтрольной КДН. В ее задачи входят:

- профилактика социальной запущенности младенцев, когда пренебрежение родительскими обязанностями особенно опасно глубокими расстройствами здоровья;
- участие в социальной реабилитации детей и подростков, оказавшихся в зоне риска наркотической зависимости, венерической заболеваемости;
- психопрофилактика в общей системе предупреждения девиантного развития личности.

Забота о младенцах входит в обыденные повседневные обязанности органов здравоохранения, начиная с гарантий прав неродившегося ребенка, и в дальнейшем проходит через всю систему диспансеризации несовершеннолетних. За младенцами ведется еще и патронажное наблюдение со стороны детской поликлиники.

Однако медицине приходится подключаться и к более сложным проблемам социальной поддержки несовершеннолетних. Речь идет о детях, брошенных в родовспомогательных учреждениях, подкинутых, оставшихся без крыши над головой (беженцах, вынужденных переселенцах). Для них предусмотрены дома ребенка, а в детских больницах – отделения и палаты, выполняющие функции социального приюта.

⁸⁰ Педагогическая реабилитация в системе образования /Рос. ассоц. «Пед. реабилитация детей и подростков». Екатеринбург, 1995.

⁸¹ Типовое положение о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с отклоняющимся поведением // Собрание законодательства РФ. 1995. № 18. Ст. 1618.

При обычном развитии событий, когда ребенок не выпадает из поля зрения государства и ему нужно лишь дальнейшее устройство, с задачей справляется ООиП. Когда же ребенок рискует быть оставленным в беспомощном состоянии, подключение КДН становится необходимым. Например, родители, по мнению патронажной сестры, не обеспечивают должного ухода; ребенок находится на улице с матерью-попрошайкой сверх допустимой меры; родители злоупотребляют спиртным в угрожающей для ребенка степени.

Дети и подростки, подлежащие диспансерному наблюдению в связи с наркотизмом или заболеванием, которое передается половым путем, находятся на специальном учете. Для работы с ними имеются медицинские подразделения, отделенные от аналогичных учреждений для взрослых людей. И это понятно, так как методы работы подростковых отделений совсем иные, хотя пороки, лежащие в основе расстройства здоровья и несовершеннолетних, и взрослых, одинаковые.

До недавнего времени органы здравоохранения брали на себя главную ответственность за противонаркотическую работу. Сейчас стало ясно, что такие монополистические замашки пошли во вред обществу и тому приходится наверстывать упущенное в работе с людьми, склонными решать свои социальные проблемы с использованием наркотических средств. Однако медицина не торопится передавать службе социальной защиты свои полномочия.

В 1997 г. Министерство здравоохранения и медицинской промышленности РФ издало приказ «О создании центра и региональных групп мониторинга вредных привычек детей и подростков».

Естественно, что врачи, работающие с подростками, нуждаются в помощи социальных работников, психологов и педагогов, чьи штатные единицы не предусмотрены номенклатурными документами. Чтобы ввести в коллектив соответствующих специалистов, необходимы решения органов местного самоуправления, от лица которых выступает именно КДН как инстанция, курирующая весь объем профилактической работы.

Сотрудничество врачей с социальными работниками требуется и в тех случаях, когда нужно восстанавливать нарушенные связи с семьей. Здесь спектр болезненных проявлений не исчерпывается наркотизмом и венерической патологией. Существует целый круг болезненных состояний, которые создают проблемы ребенку или подростку, возвращающемуся из лечебного учреждения в жизнь. Это прежде всего психические болезни, а также тяжелые формы врожденной патологии, такие как дефекты речевого аппарата. Родители далеко не всегда торопятся прийти на помощь ребенку, и защита прав несовершеннолетних на воспитание

в семье, достойное обращение и здоровье также входит в обязанности КДН.

Однако не только медицинские учреждения нуждаются в помощи социальных работников, психологов и педагогов, со своей стороны и учреждения социальной поддержки любого профиля не могут обойтись без врача. Ведь не секрет, что дети со слабым здоровьем, особенно психическим, чаще всего и оказываются среди неудачников адаптации. И хотя правильно организованная учеба, гуманное отношение и разрешение социальных конфликтов способны многое исправить, без фармакологического и психотерапевтического воздействия обойтись, как правило, не удается.

Органам местного самоуправления приходится решать вопросы комплектования центров социальной поддержки медицинскими работниками по собственной инициативе, на основе договоров как с учреждениями о направлении специалистов в службы, занимающиеся социальной поддержкой, так и с отдельными работниками.

Милиция имеет подразделение, занимающееся профилактикой правонарушений несовершеннолетних, деятельность которого направлена главным образом на предупреждение рецидивных правонарушений и расследование уже совершенных преступлений. Однако у нее имеются функциональные обязанности и в сфере социальной поддержки, в частности:

- выявление несовершеннолетних, нуждающихся в экстренной социальной помощи, и направление их в специализированные учреждения органов образования, здравоохранения, социальной защиты;
- в случае жестокого обращения с несовершеннолетним выявление родителей (лиц, их заменяющих), не исполняющих или ненадлежаще исполняющих обязанности по воспитанию несовершеннолетнего, а также педагогического, воспитательного, лечебного или иного учреждения, обязанного осуществлять надзор за несовершеннолетним, и принятие мер, предусмотренных законодательством;
- помещение в центры временного содержания (учреждения милиции) для насильственной изоляции при наличии признаков общественно опасного поведения детей, начиная с 9-летнего возраста, для принятия мер по их возвращению в семью или направлению в детские учреждения органов образования, здравоохранения, социальной защиты.

Опора на милицию в профилактике злоупотреблений родительской или воспитательской властью совершенно оправдана. Во-первых, сведения о жестоком или небрежном обращении с ребенком поступают, как правило, в милицию, куда люди привыкли обращаться, нуждаясь в заступничестве закона. Во-вторых, учащиеся и воспитанники детских

учреждений, по сути, находятся один на один с коллективом работающих там людей, особенно дети, оставшиеся без попечения родителей. Стилль обращения с ними скрыт от общественности и может быть весьма сомнительным. Поэтому в каждом случае нанесения травмы органы здравоохранения обязаны сообщать в милицию для установления ее причины. При нанесении травмы работником детского учреждения дело рассматривается заместителем прокурора по делам несовершеннолетних. Иные формы злоупотребления личными правами детей, защищаемыми законом, могут стать известны при разных обстоятельствах, но в любом случае милиция обязана проверить сигнал и установить или отвергнуть факт наказуемого поведения. В-третьих, критические ситуации порой требуют безотлагательных действий, на которые нужно иметь право.

По сути, инспекция по делам несовершеннолетних является первым помощником милиции общественной безопасности и наиболее надежным исполнителем ее решений.

Таким образом, структура органов и учреждений государственного подчинения, объединяемых под прямым или функциональным руководством ООиП и КДН, выглядит стройной системой, внутри которой действуют отлаженные в течение многих лет отношения. Сбои и деформации системной организации появляются чаще всего там, где местное начальство оказывается в плену ведомственных амбиций и перестает подчиняться общему порядку из инфантильного стремления доминировать над смежниками и партнерами. Межведомственное соперничество – обычный спутник реформ.

Однако, кроме проблем внутрисистемной организации есть затруднения иного рода, причем гораздо более серьезные. Система, до недавнего времени олицетворявшая народ, не стыкуется с обществом, в том числе и в вопросах социальной поддержки несовершеннолетних. Она охватывает лишь какую-то часть детей и подростков с ограниченными возможностями и работает с ними внутри себя, но за ее пределами остается все больше несовершеннолетних, чья судьба выпадает из-под ее контроля и строится лишь под влиянием среды и семьи.

В новых обстоятельствах, когда система не может выступать в роли единственного или хотя бы главного гаранта социальной справедливости в отношении неприспособленных детей, государству приходится искать промежуточные формы взаимодействия ее с народом. Общение с нуждающимися людьми становится менее формальным. Государственные органы получают средства на подключение к работе общественности. Население осваивает навыки благотворительности. Образно говоря, в социальном пространстве между системой и населением появляются

новые организационные формы, соединяющие в себе государственные и общественные принципы в разных пропорциях и сочетаниях.

Органы социальной защиты населения, придя на смену хорошо известным собесам (отделам социального обеспечения), взяли на себя выполнение нелегкой задачи. В течение многих лет они ограничивались выполнением довольно несложной функции начисления людям полагающихся им пособий, в том числе и на содержание детей. Никто всерьез не рассчитывал на них как на серьезную силу, так как сами пособия имели весьма скромное значение в воспитании подрастающего поколения, будучи с лихвой компенсированы затратами государства на содержание детских учреждений. И вдруг такая серьезная роль в жизни общества!

По-видимому, государству пришлось считаться с реальными обстоятельствами, изменившими образ жизни страны, а именно: когда с началом перестройки система образования решительно отмежевалась от обязанностей борца с детской безнадзорностью, сохранив лишь сеть интернатных учреждений и реабилитационных центров в объеме, посильном для ведомства, количество социально заброшенных детей на улице стало быстро нарастать. Нужно было как-то оказать помощь жертвам небрежного отношения и ненадлежащего воспитания, происходящим, как правило, из бедных и социально неустроенных семей. И если такие кардинальные меры, как взять всех на полное государственное обеспечение, стали недоступны, нужно было действовать по сокращенным программам социальной поддержки..

Сеть учреждений социальной защиты начала быстро прирастать службами оказания неотложной социальной помощи⁸². Естественно, что, кроме детей, и другие слои населения не были обойдены вниманием. Повсеместно начали открываться приюты, ночлежки, центры временного пребывания, общежития, дома призрения и т.п., выполняя функцию государственного милосердия⁸³. Новое слово «бомж» (человек без определенного места жительства) быстро вошло в повседневную и официальную лексику.

Вновь созданная структура социальной поддержки населения сильно отличалась от традиционно действующей системы профилактики. По прежним правилам человек, если общество решало идти ему на-

⁸² См.: Примерное положение о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.

⁸³ См.: О мерах по развитию сети учреждений социальной помощи для лиц, оказавшихся в экстремальных условиях без определенного места жительства и занятий: Постановление Правительства РФ от 05.11.95 № 1105 // Собрание законодательства РФ. 1995. № 46. Ст. 4454.

встречу, обеспечивался местом в реабилитационном учреждении при соблюдении процедуры освидетельствования. (Как в свое время заметил М. Е. Салтыков-Щедрин, рассчитывая на благосклонность начальства, нужно подготовиться к тому, чтобы время от времени предъявлять доказательства своего ничтожества.) Это было очень удобно, поскольку велся учет нуждающихся, число мест планировалось заранее, да и сам человек, который занимал отведенную ему позицию, был надежной единицей отчетности, так что принцип «социализм – это учет» действовал безотказно.

Отныне нуждающиеся получили возможность приходить в реабилитационные центры просто с улицы и уходить обратно, не заботясь о том, чтобы оставить убедительные доказательства своего пребывания⁸⁴. Образно говоря, система повернулась лицом к народу в одностороннем порядке. Государство занялось филантропией. И тотчас перед ним возник целый ряд проблем.

Для начала следовало определить специфику деятельности приютов, куда ребенок, оказавшийся по самым разным поводам без полного присмотра, попадал непосредственно с улицы. Ибо если задачи приютов выглядели безусловно благородными (в приюте жить, конечно, лучше, чем в подвале или на чердаке), то детей, во-первых, нужно было учить, во-вторых, достойно содержать, в-третьих, лечить и т. д., для чего необходимы средства, специалисты, методы работы и многое другое. Если же ограничиться частичными формами социальной поддержки, кто-то должен был подключаться к работе, знать свои задачи и хотеть их выполнять.

Органы социальной защиты, привыкшие за бытность свою себе-сами только распределять пособия среди населения, не накопили до сих пор навыков управления и организации межведомственного взаимодействия. Набрав в стены своих приютов детей, они растерялись, не зная, что делать с ними дальше, кроме как кормить, одевать и предоставлять ночлег. Нравы приютов быстро упали. Стало очевидно, что бездумная или легкомысленная государственная филантропия социально небезопасна. Нужно было заменить установку на социальное призрение установкой на социальное устройство.

Устроить безнадзорного ребенка можно тремя способами: вернуть его в семью, поместить в интернат, отдать в новую семью. Для устройства в новую семью необходимо по меньшей мере ограничить родите-

⁸⁴ См.: Порядок приема, содержания и выпуска лиц, находящихся в специализированном учреждении для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации: Постановление М-ва труда и соц. развития РФ от 30.01.97 № 4 // Бюл. нормат. актов РФ. 1997. № 7.

лей в их правах или вовсе лишить таковых, что возможно исключительно при посредстве ООиП, без решения которого дело просто не сдвинется с места. Помещение в интернат по социальным основаниям требует если не решения КДН, то хотя бы ее поручения органам образования. И лишь нормализация семейных отношений не требует согласования с вышестоящими инстанциями и может быть под силу самим реабилитационным центрам, если коллектив их работников усилен юристами, психологами и врачами.

Тем самым приюты органов социальной защиты одной сферой своей деятельности включались в систему, контролируемую ООиП и КДН, а другой обернулись к народу без четкой методологической основы для работы. Естественно, что это на какое-то время привело к неразберихе. Уловив, что работу с семьей можно ограничить ни к чему не обязывающей консультацией, многие ведомства захотели поучаствовать в такой работе. Органы образования создали центры сопровождения, помогавшие ребенку в трудной ситуации советами психолога, дефектолога и врача. Комитеты по делам молодежи организовали центры социальной поддержки, сделав акцент на консультации социального работника и юриста. Комитеты по проблемам семьи и детства нацелили свои центры на работу по обеспечению пособиями многодетных и малообеспеченных семей.

За короткий срок оставленное системой образования социальное пространство, где обитают неустроенные дети, заполнилось полупартизанской массой разномастных реабилитационных центров. Поначалу их деятельность казалась совершенно разной, но постепенно естественный отбор (выдвижение лидеров и борьба за выживание) обозначил контуры намечающейся структуры.

Прежде всего, стало ясно, что в реабилитационном движении инициатива со стороны государства выражается в материальной форме (помещения, оборудование, зарплата, средства содержания детей), а со стороны населения – в лице добровольцев, готовых не только за гроши работать, но и соперничать за разрешение на такую деятельность. При чем инициативы снизу оказалось больше, чем средств у руководства, так что начальству совершенно не потребовалось тратить силы на поиск сотрудников и можно было ограничиться неумолимой обязанностью поощрять достойных за казенный счет правом трудиться на благо общества.

Благотворительность населения как самодостаточную силу и источник материального и кадрового обеспечения из планов социальной поддержки детей с ограниченными возможностями пришлось одно-

значно исключить по причине незрелости и нестабильности этого института общественной жизни.

Затем, по мере естественного расслоения реабилитационного движения, обнаружили еще три классифицирующих признака по стилю работы центров.

Услуги, пользующиеся спросом населения (юридические, наркологические, психотерапевтические), создали базу предпринимательской деятельности и внесли в работу центров соблазн получения прибыли. Естественно, нашлись и энергичные люди, сконцентрировавшие в своих руках именно эти виды работы, отбросив или сократив до минимума, которого требуют приличия и необходимость иметь государственную аккредитацию, функции по ресоциализации неустроенных детей.

Учреждения, предпочитающие существовать за счет фондов, оказались в роли выразителей государственной филантропии. Они работают с малоимущей частью населения и на доходы от предпринимательства не рассчитывают, зато и не стиснуты необходимостью строгой отчетности. Дети попадают в них с улицы, их нужно накормить, одеть, присмотреть за ними. Сколько их придет, куда и когда уйдут, заранее не скажешь. Такая работа, основанная на доверии к честности и чувству долга сотрудников, очень привлекательна. К тому же гуманизм и энтузиазм сотрудников (как правило, безыскусный) служат прекрасной иллюстрацией прогрессивных намерений начальства, время от времени награждающего наиболее достойных кое-чем их общественных фондов, поступивших в распоряжение властей (автобусы, одежда, компьютеры и т. п.).

Участники системы, берущиеся за дело ресоциализации несовершеннолетних без предпринимательства и филантропии, остаются вне соблазнов рынка (естественного и искусственного), но с ощущением надежности своего положения, профессионального достоинства и того корпоративного единства с воспитанниками, которое рождает веру ребенка в воспитателя – истинную цель педагога, кем бы он ни работал.

Первое время казалось, что множество разных центров должны насытить общественную потребность в социальной поддержке неустроенных детей, нужно лишь своевременно поддерживать энтузиастов, готовых отдать свои силы этому благородному делу. Однако скоро стало очевидным, что демонстрация гуманистических устремлений и управление социальной стихией – разные вещи. Улица живет по своим законам и сталкивает с такими проблемами, на фоне которых государственная филантропия выглядит то ли наивностью, то ли глупостью, то ли простым прикрытием нежелания работать.

На текущий момент государство приняло решение сконцентрировать ответственность за ситуацию на улице в руках Министерства труда и социального развития. Будут ли ему делегированы при этом власть и деньги, еще не ясно, но не вызывает ни малейших сомнений, что системные, рыночные и филантропические механизмы будут скомпонованы в деятельности управления каким-то образом, который исполнительная власть найдет целесообразным. Со своей стороны мы должны предвидеть развитие событий и составить мнение о вероятных путях решения этой проблемы.

Для иллюстрации приведем примерную схему взаимодействия элементов системы управления процессом социальной поддержки несовершеннолетних в структуре Министерства труда и социального развития РФ (рис. 6).

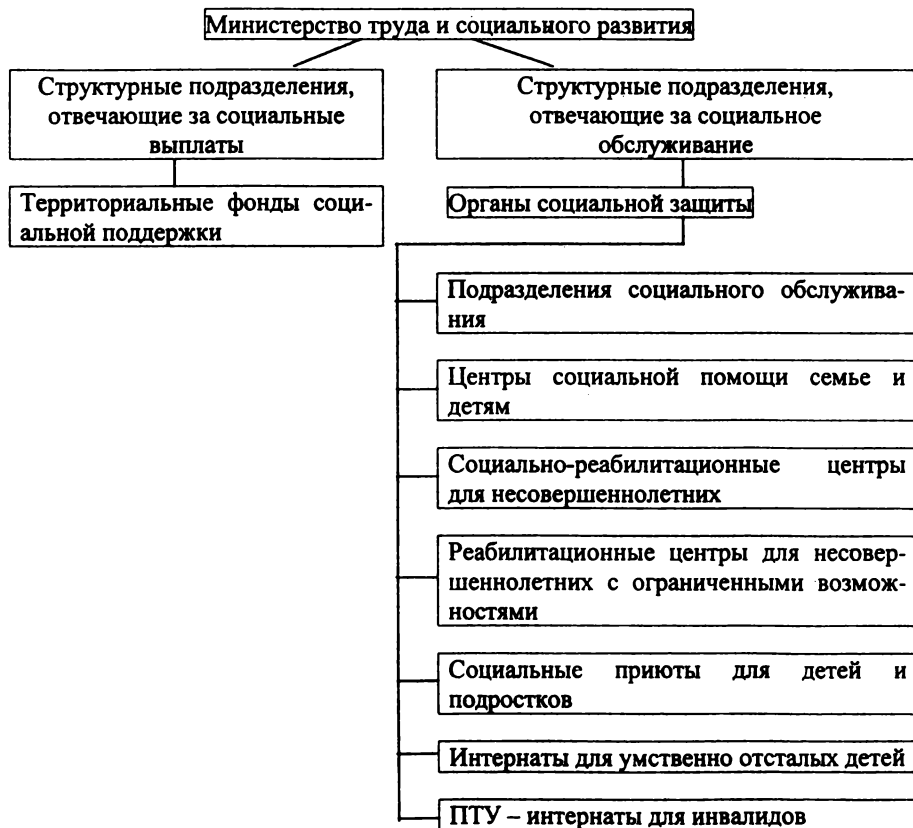


Рис. 6

В проектах законодательства о профилактике отклоняющегося развития несовершеннолетних и защите их прав не раз звучала мысль о необходимости создания центра социальной адаптации несовершеннолетних с твердо установленными функциями, ясно очерченным взаимодействием с ООиП и КДН, определенным числом обслуживаемого населения (например, 1 центр на 10000 детей и подростков) и закреплением руководства им за органами местного самоуправления. Такой центр мог бы выполнять организационные, методические, экспертные, информационные задачи и быть координатором всех прочих учреждений и подразделений, ранее не поддававшихся эффективному управлению. Однако сама идея пока остается на отдаленных подступах к Государственной Думе.

Незавершенность государственного строительства заставляет искать оптимальные решения на местах, экспериментировать, разрабатывать программы социального развития на более или менее ограниченный срок.

Планирование мероприятий по социальной поддержке

Составляя схему взаимодействия органов, служб, учреждений социальной поддержки для достижения целей, объединяющих их работу, нужно исходить из действующего законодательства, сложившихся традиций (нередко весьма консервативных) и досягаемости задач с учетом имеющихся средств.

1. Организационные меры базового характера:

- укомплектовать КДН, определить порядок ее работы; установить порядок функционального подчинения ей органов образования, внутренних дел, здравоохранения, социальной защиты населения и персонально закрепить сотрудников, ответственных за взаимодействие с ней; утвердить средства социальной поддержки, поступающие в непосредственное распоряжение КДН;

- делегировать полномочия ООиП конкретному подразделению структуры управления; закрепить распоряжением органов местного самоуправления порядок подотчетности руководителей учреждений, воспитывающих детей, ООиП в вопросе о социальном устройстве детей, оказавшихся без попечения родителей или в ненадлежащих условиях воспитания;

- определить роль и значение комитетов по делам молодежи, по проблемам семьи и детства в общей схеме работы по социальной поддержке несовершеннолетних с ограниченными возможностями;

- закрепить ответственность за реализацию программы в целом.

2. Организация социальной поддержки:

- определить количество и мощность учреждений, которые можно включить в схему социальной поддержки несовершеннолетних;

- создать центры педагогической реабилитации, социальные приюты, пункты социальной помощи, психологической помощи по телефону и т. п. в соответствии с потребностями региона;

- создать подразделение, занимающееся устройством детей в приемные (опекунские, попечительские, усыновляющие) семьи с возложением на него ответственности за пропаганду борьбы с социальным сиротством и формирование сообщества приемных родителей;

- создать фонд помощи детям и подросткам, утратившим связи с семьей за время пребывания в закрытом воспитательном учреждении.

3. Организация профессиональной адаптации:

- создать на базе действующей структуры учреждений образования центры социально-трудовой адаптации для подростков, утративших связь с общеобразовательной школой;

- обеспечить условия для работы центров молодежного предпринимательства с подростками, чьи возможности социальной адаптации ограничены по тем или иным основаниям;

- создать силами центра занятости населения и комитета по делам молодежи (или другой инстанции) комиссию по проблемам безработной молодежи с возложением на это подразделение обязанностей мониторинга и социального планирования использования притока трудовых ресурсов.

4. Профилактика отклоняющегося поведения:

- согласовать порядок учета детей и подростков, пребывающих в трудных воспитательных обстоятельствах, практикуемый разными ведомствами, с возложением обязанностей по мониторингу и социальному планированию на инстанцию, получившую решением органов местного самоуправления специальные полномочия;

- определить инстанцию, ответственную за весь комплекс противонаркотических мер, включая пропаганду, использование мер административного воздействия, связь с общественностью и лечение;

- организовать социальный патронаж детей, находящихся на учете в милиции в связи с отклонениями в поведении, силами, имеющимися в распоряжении органов социальной защиты населения.

5. Организация досуга несовершеннолетних:

- провести ревизию помещений, предназначенных для работы с несовершеннолетними по месту жительства, и использования денежных средств, выделенных на эти цели;
- возобновить работу клубов по месту жительства, сделав акцент на организации досуга детей, проводящих на улице много времени;
- ввести в государственные именные обязательства по социальной поддержке стандарты, определяющие расходы на каникулярный отдых детей.

6. Организация пенитенциарной работы:

- при наличии на территории региона закрытых воспитательных учреждений для несовершеннолетних составить с администрацией программу совместной деятельности по ресоциализации воспитанников;
- организовать пункт социальной поддержки несовершеннолетних, освобожденных из воспитательных учреждений закрытого типа.

7. Подготовка кадров:

- обеспечить обучение сотрудников, принимающих участие в работе по социальной поддержке несовершеннолетних;
- поручить ведущим учреждениям образования создать на своей базе методический центр по повышению квалификации социальных работников, участвующих в социальной поддержке несовершеннолетних;
- разработать правила поощрения (категории, звания и т.п.) для работников, проявивших высокое профессиональное мастерство в работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями.

Естественно, данная схема, разработанная на основе федеральной программы «Профилактика детской безнадзорности, предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних и молодежи» на 1995–1998 гг., приведена лишь в качестве примера. Скорее всего, на местах придется принимать те или иные решения по каждому из перечисленных выше направлений, так как указанная программа акцентирует внимание на нерешенных вопросах, но, во-первых, в конкретном регионе могут уже функционировать рекомендуемые органы и учреждения; во-вторых, местная власть может отдавать приоритет не тем инстанциям, которые рекомендуются (например, в Самарской области в качестве ООиП выступает комитет по вопросам семьи, материнства и детства); в-третьих, роль общественности, не столь заметная в целом по федерации, в ряде регионов позволяет решать многие проблемы вне жестких регламентов государственного управления.

В заключение остается лишь высказать надежду, что материалы данной главы позволят читателю найти верный путь к решению про-

блем, возникающих в сфере политики, права, организации управления и общественной жизни, по мере того как государственное милосердие к детям и подросткам, ограниченным в своих возможностях социальной адаптации, будет осваивать нормы и правила демократической организации бытия.

Рекомендуемая литература

Кабышев О. А. Права родителей и детей. М.: Юрид. лит., 1998.

Нечаева А. М. Правовая охрана детства в СССР. М.: Юрид. лит., 1987.

Обучение и воспитание детей группы риска: Хрестоматия. М.: Педагогика, 1996.

Оказание медико-психологической и правовой помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия: Метод. рекомендации. Ярославль, 1996.

Права ребенка: Основные междунар. документы/ Под ред. Е. М. Рыбинского. М.: Юрид. лит., 1992.

Проблемы социальной реабилитации дезадаптивных подростков /М-во общ. и проф. образования РФ. М., 1994.

Социальные службы помощи детям и подросткам/ Под ред. М. А. Галагузовой. Екатеринбург, 1993.

Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ ситуации

Государственные гарантии права на образование, провозглашенные и закрепленные законом РФ «Об образовании», предусматривают «специальные педагогические подходы», «специальные образовательные учреждения», а также «специальные образовательные стандарты» и «образовательные программы для детей с отклонениями в развитии», из чего, по-видимому, следует, что такие дети должны находиться в особом положении. И хотя закон не раскрывает суть перечисленных терминов, школьная практика не оставляет сомнения относительно их значения.

Прежний порядок, согласно которому имелись: а) школы дефектологической ориентации для аномальных детей; б) интернаты общего типа для детей с неблагоприятными условиями воспитания; в) образовательные учреждения для несовершеннолетних правонарушителей, перестал отвечать реальной ситуации в обществе. Она изменилась. И изменилась не сама собой, а по ходу реформ, инициированных государством.

Все началось со смены политического лозунга. Раньше он звучал как установка на всестороннее и гармоничное развитие личности. Не всякой. В выборе личностных качеств советская идеология была наиболее разборчива. Достаточно вспомнить, сколько внимания проблемам воспитания уделял «Манифест Коммунистической партии» и как решительно его авторы высказывались по этому поводу. «Личностью вы не признаете никого, кроме буржуа, т.е. буржуазного собственника. Такая личность действительно должна быть уничтожена». «Образование, гибель которого он (буржуа) оплакивает, является для громадного большинства превращением в придаток машины».

Закон о всеобуче и был нацелен на развитие личности именно трудящегося человека, подавляя в нем классово чуждые наклонности, но зато охватывал все население страны, не делая каких-либо различий между людьми, так что постепенно его репрессивный дух выветривался, замещаясь более общими идеями просвещения, во всяком случае, до тех пор, пока в обществе, как и предсказывали оппоненты коммунистического манифеста, не «прекратилась всякая деятельность и воцарилась всеобщая лень». Выход из состояния стагнации потребовал изменить многое, в том числе и в образовательной политике. От принципов «еди-

ное образовательное пространство», «универсальная школа», «общее для всех право на образование» пришлось отказаться.

Сначала в научных дискуссиях право учиться по потребности стало подвергаться сомнению с позиций его общественной целесообразности, а затем и официальные власти начали ориентировать педагогическую общественность на необходимость учитывать главным образом способности ученика. Это было воплощено в прямых установках КПСС. В материалах ее XXVI съезда указывалось, что образование должно соответствовать уровню развития современной науки, отвечать запросам научно-технического прогресса, обеспечивать народное хозяйство квалифицированными кадрами. Поначалу никто не обратил внимания, что человек, его личность исчезли из политической лексики. Дальнейшие события подтвердили неслучайность провозглашенной линии.

Школа, нацеленная на обеспечение научного, технического и социального прогресса, стала перестраивать свои отношения с детьми. Для этого потребовалось, во-первых, определить численный состав когорты детей, востребуемых в качестве «квалифицированных кадров» и уровень ожиданий к ним; во-вторых, поставить задачи перед школами, не претендующими на высокие стандарты образования, а решающими вопросы самоутверждения личности в процессе обучения; в-третьих, установить законные права детей, чьи ограниченные возможности не позволяют гарантировать полноценного образования без поддержки со стороны общества и государства. По терминологии периода реформ, было необходимо «обозначить разные траектории в системе образования».

Не углубляясь в анализ процесса школьной сегрегации, к исходу XX в. можно констатировать, что социальная реальность была приведена в соответствие с лозунгом «государственную поддержку – сильному и перспективному». Школы повышенной классности (гимназии, лицеи) отошли под покровительство государства, подняли уровень технологий на высоту, оправдывающую известные привилегии и принцип конкурсного комплектования. Кстати, до революции 1917 г. в России образовательные учреждения такого типа назывались министерскими школами.

Муниципальные школы, в отношении которых официальная лексика иногда использует термин «ординарные» (до революции их называли народными), решают преимущественно задачу самореализации личности с установкой на социальный заказ органов местного самоуправления и возможностью учить одаренных детей по усиленной программе лишь в порядке индивидуального поощрения.

Реабилитационные школы собирают в свои стены детей и подростков, теряющих психологические связи с первичным учебным коллективом и недостаточно восприимчивых к традиционным формам обучения и воспитания. Их нельзя отнести к числу аномальных, обездоленных или правонарушителей, для которых предусмотрены соответствующие инфраструктуры в системе образования. С полным основанием их можно назвать пасынками коллектива или системы в целом. Обобщенный образ представителя этой когорты складывается из таких качеств, как недостаточная сообразительность, чтобы чувствовать себя приветствуемым на уроках; неуверенность в среде сверстников, делающая уязвимым и обижаемым; отсутствие поддержки в семье, оставляющей беззащитным перед проблемами социальной адаптации. Для полноты картины следует заметить, что до революции синонима реабилитационной школы в лексике не было и на практике речь шла лишь о частных школах, куда родители отдавали детей, опасаясь, что без активной поддержки педагога те могут быть забиты средой и системой.

Следом за лозунгами сменились установочные понятия, определяющие стиль работы образовательных учреждений (говоря современным языком, произошла смена парадигмы). Прежняя категория «трудновоспитуемый» уступила место «аутсайдеру», «неконкурентоспособному», под которыми понимался ребенок или подросток, чьи личные способности не гарантировали ожидаемых успехов в обучении, другими словами, которого нужно было учить для него самого, без какого-либо интереса для системы образования.

По-видимому, такая сортировка учащихся (и школ) неизбежна, хотя бы потому, что она естественна в условиях, когда отношения ребенка и системы образования определяются принципом государственного распределения. И в отличие от рынка, где неудачник чувствует себя всего лишь невезучим (взял не по силам, пошел не в свою среду, зазевался, поленился и т.д.), в наших обстоятельствах социальное отчуждение переживается как давление культуры и общества в целом.

Поэтому, создавая реабилитационные учреждения, необходимо прежде всего определить нравственные позиции, во имя которых можно идти на разделение детей по способности к обучению. И хотя реабилитационные учреждения возникли в нашей стране не сами собой и не в состоянии повлиять на породившие их обстоятельства, нужно отдавать себе отчет, в какой мере облегчение сегодняшней ситуации воспитания для ребенка важнее и нужнее тех последствий, которые реабилитационное движение невольно порождает в системе образования самим фактом своего существования.

Наш опыт свидетельствует, что, когда есть возможность перевести малоспособного ученика в реабилитационное учебное заведение, педагогу бывает трудно удержаться от соблазна сосредоточиться на работе лишь с теми учениками, которые не требуют больших усилий. Во всяком случае, факт остается фактом: если количество мест в реабилитационных учреждениях растет в арифметической прогрессии, то количество заявок на них со стороны учителей – в геометрической. Более того, вероятность перевести нежелательного ученика в другой коллектив меняет угол зрения, под которым педагог на него смотрит. Учитель к сроку, когда нужно делать соответствующее представление, должен накопить определенный объем компрометирующих данных, так что любое отступление от правил и требований заносится в тетрадку, тогда как положительные сведения чаще всего в ней не отражаются. Да и родительская общественность, как правило, косо смотрит на аутсайдера, дезорганизирующего учебный процесс и повышающего риск заражения дурными манерами.

Когда такого неприветствуемого ученика нельзя вывести из коллектива (как было во времена всеобуча), проблема загоняется внутрь межличностных отношений. Неприязнь не исчезает, но бывает не столь заметна. Выталкивающие силы трансформируются во множество подспудных течений, травмируя личность исподтишка, но форма принадлежности к коллективу остается, что само по себе очень немаловажно.

Современное государство не в состоянии принуждать своих граждан к гуманизму. Это ему не по силам. Так что с фактом существования реабилитационной школы придется мириться по меньшей мере до того времени, когда наша культура воспитания не поднимется до высот, где родительская община чувствует себя ответственной за всех детей, хороших и не очень, и видит свой долг не только в свободе и равенстве, но и в братстве.

В подобных обстоятельствах нравственная платформа реабилитационного движения состоит в защите детей и подростков от чувства социальной изоляции и сделать это помогает семейно-корпоративный стиль педагогического общения. Такая позиция определяет методологические установки учебно-воспитательной деятельности, в которой акцент смещается с познавательной работы ума в направлении гуманистических ценностей, прежде всего самореализации личности.

Педагоги реабилитационной школы не могут и не вправе концентрировать усилия лишь на учебе из-за того, что для их учеников познание себя (во всяком случае, поначалу) бывает важнее познания мира. И хотя минимум знаний, навыков, умений, безусловно, нужен, сосредотачиваться только на них, во-первых, не получается, а во-вторых, не нуж-

но. С учетом накопившегося отставания отработка простых приемов излишне напоминает дефектологию, в то время как речь идет не об отсутствии способностей, а о пассивности ума (недостаточно развитого или еще неустребованного).

Естественно, чем в более раннем возрасте ученик оказывается в реабилитационном классе, тем роль учебного процесса важнее. Хорошие отметки – самая надежная гарантия адаптации. Однако чаще всего приходится иметь дело с детьми постарше, и в этих случаях, кроме дефицита учебной подготовки, нужно учитывать последствия дезадаптации в целом. В обстановке школьных неудач, плохих контактов в семье, зависимого положения в среде неформального общения год за годом опустошается представление о самом себе. «Я-образ», который, как известно, строится из положительной информации, находится в неразвитом состоянии: общение с собой теряет интерес; одиночество перестает наполняться воображением; ролевые игры примитивизируются; пропадает ощущение жизненной перспективы; внутренняя жизнь эмоционально бледнеет. Особенно заметны эти признаки в возрасте, когда представление о самом себе раскалывается на внешние нормы и внутренние смыслы (появляется самосознание, знаменующее рождение личности в возрасте около 14 лет). С учениками реабилитационной школы еще долго после начала подросткового периода приходится играть, наполняя внутренний мир содержимым, годным для строительства «я-концепции».

Вернуть личности силы развития, отвлеченные на защиту от проблем адаптации, и направить их по назначению – основной методологический принцип реабилитационной педагогики. Иногда он наносит ущерб учебе, особенно поначалу, но в дальнейшем оправдывает себя. И ради этого есть смысл на какое-то время сводить неудачников в учебные коллективы по признаку общей судьбы, идя на риск увеличения дистанции между ними и их благополучными и хорошо успевающими сверстниками.

Остается лишь заметить, что, если детей сводят в коллективы неудачников, не работая над самосознанием, а ограничиваясь лишь интенсификацией учебного процесса, дистанция с социальным окружением мгновенно наполняется пренебрежительным отношением, делая такой шаг в педагогическом смысле совершенно никчемным.

Однако, акцентируя внимание на воспитании, не следует забывать, что работа с личностью имеет свои оценочные показатели, не укладываемые в таблицу успеваемости, тем более что затраты на нее требуются большие, а результат обнаруживает себя лишь через некоторое время, да и то нужен известный опыт (и талант) видеть наступающие

перемены. Естественно, одному педагогу, для которого учеба – основная цель деятельности, а не инструмент (вернее, не только инструмент) воспитания личности, бывает трудно работать. Он нуждается в помощи узких специалистов (психологов, социальных работников, врачей, логопедов и др.), доля которых в общем результате может быть весьма значительной.

Чем старше ребенок, тем меньше роль учебных по своему значению задач, и школа как таковая в реабилитационном учреждении отодвигается на второй план, да и сам учитель отдает предпочтение лично-относительно ориентированной педагогике.

Подобная перестройка целей и задач требует соответствующих экономических условий ее реализации. Здесь есть несколько решений⁸⁵.

Системе образования проще всего, идя традиционными путями, открывать учреждения или подразделения, укомплектованные по особому штатному расписанию. Есть целый ряд типовых положений, разрешающих учредителям такую инициативу⁸⁶. В них единицей планирования, а значит, и финансирования является ученическое место, которое должно быть надлежащим образом оснащено. Заботу об эффективном использовании каждого места берет на себя орган управления образованием.

Отрицательными моментами такого способа решения проблемы бывают постоянные нестыковки потребностей народа и возможностей государства, а также косность организационной структуры, установленной надолго и в современных динамичных условиях работающей то с перегрузкой, то вхолостую.

Вместе с тем именно этот способ организации реабилитационного дела используется чаще других, так как он несет в себе целый ряд сомнительных для народа, но очень привлекательных для бюрократии преимуществ. Во-первых, ресурсы на содержание такого рода учреждений и подразделений можно выделять по возможности (например, уменьшить число детей в классе и объявить его реабилитационным или просто снизить требования к учебе, собрав неуспевающих в один класс); во-вторых, имея реабилитационное функциональное подразделение внутри единой системы, можно рассматривать (или делать вид)

⁸⁵ Дальнейшее изложение будет строиться в свете Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (Вестн. образования. 1998. № 11). Текст Типового положения дан в прил. 1.

⁸⁶ См. напр.: Положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательной школе // Вестн. образования. 1992. № 11; Типовое положение о специализированной общеобразовательной школе-интернате для детей с задержками психического развития // Справочник директора школы. М., 1992.

перевод учащегося в него как оптимизацию условий обучения, не подлежащую строгому контролю извне; в-третьих, наличие структурных элементов системы позволяет отчитываться перед обществом и представительной властью, даже если выделенные средства явно несопоставимы с масштабами решаемой с их помощью проблемы.

Сложнее обстоят дела с центрами социальной поддержки в системе образования, которые вынесены за пределы учебного пространства. Это так называемые центры сопровождения. Их специалисты консультируют педагогов, родителей и детей, работают с детьми в режиме клуба психологической разгрузки или психотерапевтической поликлиники, выступают в качестве экспертов при появлении конфликтных воспитательных ситуаций, участвуют в психолого-медико-педагогических комиссиях и психолого-педагогических консилиумах. Работая вне образовательного процесса, они должны занимать промежуточное положение между школьными психологами, социальными педагогами, с одной стороны, и реабилитационными учреждениями – с другой. Тем самым они становятся частью службы, выполняющей задачи социальной поддержки в сфере образования, а их финансирование – межведомственным исходя из возможностей исполнительной власти и органов местного самоуправления в регионе.

И наконец, вся логика демократических перемен ведет наше общество к решению проблемы в корне иным способом. Вместо того чтобы выдвигать от государства сеть специализированных формирований с задачей обуздать процессы дезадаптации молодежи (в том числе школьной), можно и нужно поменять объект финансирования, как это сделано на Западе. Там оплачивается не система, которая может работать и вхолостую, а право ребенка с ограниченными возможностями на гарантии образования до установленного законом стандарта.

Предпосылки для такого поворота мысли уже имеются. Законодатели активно осваивают понятие «минимальный социальный стандарт», суть которого заключается в установлении прямого финансового эквивалента любых услуг, которые государство обязано предоставлять отдельному человеку, платящему налоги, например по охране окружающей среды, гигиене мест проживания, охране правопорядка, получению медицинской помощи и т.п., в том числе и образовательных услуг. А поскольку все люди живут по-разному, социальный стандарт бывает привязан к реальным обстоятельствам. У детей это их способность к обучению, так что слабые, малоодаренные, плохо воспитываемые дети имеют право на дополнительные воспитательные ресурсы в финансовом выражении. И если обычному ребенку положено в год от государства на

обучение примерно 1,5 тыс. р. (в ценах 1999 г.), то для нуждающихся в социальной защите в сфере образования эта сумма повышается.

Пока сделан первый шаг: по повышенной ставке финансируется не ученик, а место в реабилитационном учреждении. Расчет сделан с учетом стоимости штатного места психолога, врача, логопеда, воспитателя, педагога малокомплектного класса и т.п., а также расходов на бесплатное обеспечение кое-какими материалами для учебы и жизни⁸⁷.

На очереди шаг второй, когда финансовые планы будут составляться исходя из числа детей, чье право на дополнительные ресурсы и количество таковых в прямой или косвенной форме будут установлены уполномоченной на то инстанцией, например, в порядке выполнения органами местного самоуправления своей функции органа опеки и попечительства. Правовые основы для этого есть, остается лишь надеяться, что власть научится формировать социальный заказ, сопоставляя потребности населения со своими финансовыми возможностями в правовом, а не в административном пространстве. И здесь есть повод для оптимизма.

Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» ввел термин «государственное именное обязательство», под которым понимается документ, устанавливающий обязанность органов государственного и местного управления осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (специальное обучение) в соответствии с утвержденными нормативами при обучении в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Введение понятия государственного именного обязательства означает качественно новый шаг не только в способе финансирования реабилитационной работы, но и в ее правовом обосновании. До недавнего времени все гарантии права на образование укладывались в один всеобъемлющий закон о всеобуче и его последующие модификации. Теперь ситуация изменилась. Система образования перестала быть монополистом и вынуждена усложнять свои отношения с народом, в том числе и в аспекте педагогической реабилитации.

Во-первых, не все родители, получив известную свободу выбора решений, захотели пользоваться услугами официальной школы, полагая, что стиль обращения с учеником, который там принят, может пойти во вред их ребенку. Они стали предпочитать частные школы, где учите-

⁸⁷ В ст. 8 закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» отмечается, что «*дети, находящиеся*» (курсив мой. – Б. А.) в соответствующем образовательном учреждении ... имеют право на периодическую оценку соответствия предоставляемых им услуг государственным минимальным стандартам показателей качества жизни детей» (Собрание законодательства РФ. 1998. № 31. Ст. 3802).

ля больше прислушиваются к их мнению. Это законное право было утверждено, и соответствующее разрешение государства получено. Отныне ребенок может обучаться там, где захочет, принося с собой в частную школу минимальный социальный стандарт на образование от государства и плату за дополнительные услуги от родителей (например, за сокращение количества учеников в классе, работу воспитателей, развитие способностей вне учебного процесса и т.д.).

Поначалу в частных школах доминировала тенденция развивающего обучения одаренных детей, но через несколько лет учреждения адаптирующей ориентации уверенно заняли в частном секторе приоритетные позиции. Роль индивидуального предпринимательства, основанного на договорных обязательствах сторон, стала неуклонно возрастать в работе с детьми, чьи возможности не гарантируют успеха в традиционной школе. Кроме того, реабилитационные услуги стали играть заметную роль среди дополнительных (и оплачиваемых) форм работы в обычных государственных и муниципальных образовательных учреждениях⁸⁸.

Во-вторых, повышенные минимальные стандарты, из которых складывается бюджет реабилитационного образовательного учреждения, как правило, не покрывают всех расходов, что вынуждает искать private средства на техническое, методическое и кадровое оснащение. И это вполне понятно, так как, чем взрослее ученики, тем сложнее удержать их интересы в стенах классной комнаты. Полноценная адаптация требует разнообразить стиль взаимодействия с педагогическим коллективом за счет производительного, творческого, эстетического труда, удовлетворяющего насущную потребность в самоутверждении и не лишенного материального поощрения.

Естественно, без сочетания учебной и предпринимательской деятельности ни один центр педагогической реабилитации, обучающий подростков, не обходится, тем более что ст. 47 закона РФ «Об образовании» такие инициативы разрешает. Однако одного разрешения бывает мало. Для организации предпринимательской деятельности необходимо выходить за рамки ведомственного свода правил в более широкое правовое пространство, регламентирующее отношения работодателя с трудящимся и владельца (поставщика услуг) с потребителем.

В-третьих, вопрос комплектования реабилитационного учреждения далеко не так прост, как это может показаться на первый взгляд. Ведь если в советские времена все решалось на уровне отдела народно-

⁸⁸ Правовое обоснование гражданских договорных отношений в реабилитационном процессе см. в ст. 11 (п. 1), 45, 46, 50 (пп. 4, 20) закона РФ «Об образовании».

го образования, ибо все дѣтские учреждения входили в его компетенцию и финансировались из его бюджета, то теперь власть и деньги отошли к разным распорядителям (по крайней мере, в теории).

Именные государственные обязательства на повышенные минимальные социальные стандарты, если их закрепить за ребенком, а не за учреждением, имеют источником бюджет территории в целом (района, города, области, республики), а не образовательного ведомства. Тем самым школа может увеличить свои ресурсы за счет дополнительных поступлений, если закрепит за каким-то количеством учеников статус лиц с ограниченными возможностями, что весьма соблазнительно, если держать в своих руках экспертизу (психолого-медико-педагогическую комиссию).

Органы местного самоуправления вынуждены брать механизм психолого-педагогической диагностики в свое ведение, повсеместно сосредотачивая функцию социальной поддержки несовершеннолетних в руках отделов, управляющих не только образованием, но и всем блоком социальных вопросов в целом. Тем самым школа из независимого института, «тасующего» детей по формам обучения по собственной воле (продиктованной соображениями гуманизма, конъюнктурой или профессиональным эгоизмом), становится исполнителем поручения, отвечающим за качество работы (гарантии овладения ребенком образовательным стандартом).

Вопросы правового обеспечения социальной поддержки детей в сфере образования не исчерпываются тремя перечисленными выше, но и их достаточно, чтобы утверждать: технические и организационные проблемы проистекают из неопределенности понятия «гарантии права на образование». В этом частном примере отразилась вся специфика перехода к нормам демократически ориентированного социального права от норм тоталитарного права.

В ст. 40 закона РФ «Об образовании» провозглашено, что основой государственных гарантий получения гражданами Российской Федерации образования в пределах государственных образовательных стандартов является государственное и (или) муниципальное финансирование образования. Остается неясным, что является объектом финансирования: нужды системы образования или потребность населения в образовании.

Дух и буква закона ориентированы на систему образования, из чего следует, что гарантии распространяются на процесс обучения, а не на его результат. Поэтому и доминируют (что еще заметнее в законах субъектов федерации) не нормы, защищенные судом как права человека, а правила инспекторской проверки качества работы системы.

Не будет преувеличением сказать, что наше общество стоит на пороге кардинальной смены правовых ориентаций, но время решительных шагов может затянуться на неопределенный срок. Недаром вопросы гарантий права на образование отражены в законах о защите прав ребенка, о профилактике безнадзорности, о сиротах (см. гл. 3), где за несовершеннолетними, чьи возможности по тем или иным причинам ограничены, закреплены вполне конкретные личные права.

Незавершенность правовой мысли отражается и на структуре организационных отношений. Она представляется, образно говоря, рыхлой, в ней многое зависит от инициативы на местах и очень заметны партизанские привычки ориентироваться на реальные обстоятельства, а не на букву закона. Так что даже Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, хотя и внесло известный порядок в инфраструктуру реабилитационного движения, не обеспечило унификации ни принципов, ни форм работы.

В роли основного звена выступает коррекционный класс общеобразовательной школы. Это самый массовый элемент структуры. Примерное положение о нем, введенное Министерством образования РФ в 1992 г., и Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях Москвы, утвержденное в 1995 г., с рекомендациями по отбору детей в такие учебные подразделения и типовым базисным планом⁸⁹ сводят идею педагогической реабилитации в начальной школе к нескольким исходным позициям: а) создать детям, не готовым к требованиям школы, резерв времени для овладения необходимыми навыками и побуждения мотивации к учебе, для чего увеличить срок пребывания в начальной школе с трех до четырех лет; б) увеличить объем индивидуальной работы с учеником за счет сокращения числа детей в классе; в) использовать методики компенсирующего и развивающего обучения. Когда они соблюдаются, ребенок действительно чувствует себя спокойно и работает с интересом.

Проблемы начинаются позже, когда ребенок переходит в пятый класс, для которого в общеобразовательной школе не предусмотрено коррекционного статуса. Имеются лишь рекомендации Министерства образования относительно программ компенсирующего обучения вечерних сменных общеобразовательных учреждений, да и то лишь с седьмого класса. С пятого класса разработана только программа по биологии, а с шестого – по географии. Поэтому общеобразовательной школе приходится выходить из положения своими силами, выкраивая из

⁸⁹ См.: Компенсирующее обучение в школе: Сб. нормат. актов. М., 1997.

бюджета средства на так называемые классы педагогической поддержки, где ученикам уделяется больше внимания учителя, воспитателя, психолога, врача, чем в целом по учреждению.

Родители, когда они видят заботу о своем ребенке, как правило, идут на сотрудничество с учителями и мирятся с тем, что статус такого рода классов не самый престижный, понимая, что быть неудачником среди сверстников ребенку еще тяжелее. Однако, естественно, не обходится и без конфликтов, когда администрация школы смотрит на классы компенсирующего обучения исключительно как на способ очистить работоспособные коллективы от балласта.

Комплектование такого рода классов осуществляется по желанию родителей и предложению администрации школы, располагающей заключением психолого-педагогического консилиума, назначаемого директором образовательного учреждения.

Кроме классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения существует довольно развитая система учреждений, специально ориентированных на задачи педагогической реабилитации.

В сети дошкольных учреждений повсеместно имеются детские сады, в задачи которых входит работа с детьми, отстающими в развитии. В отличие от детских учреждений с обычными программами для старшей и подготовительной групп, там усилено участие логопеда, психолога, врача, воспитателя с установкой на индивидуальные формы работы. Иногда «учреждения выравнивания» создаются для приходящих детей, охватывая несколько детских садов или целый микрорайон. Тогда деятельность реабилитационного центра строится на договорных началах с обслуживаемыми детскими учреждениями.

Существует несколько типов школ для детей с ограниченными возможностями. Прежде всего, это традиционная общеобразовательная школа-интернат для детей, находящихся в тяжелых социальных обстоятельствах. В ее стенах решаются главным образом задачи воспитания, так как предполагается, что для нормального обучения нет сколь угодно значимых препятствий. Однако на деле учащиеся интернатов испытывают не только социальную депривацию. Их развитие отличается от развития сверстников из обычных семей. Прагматичность конкретного мышления, необходимая для выживания в безнадзорной среде, отодвигает абстрактно-логические (ненужные в обыденной жизни) знания на второй план, своеобразно деформирует познающую волю, задерживает психическое развитие в целом. Естественно, и педагогика в интернатах, как и воспитательный процесс, должна быть реабилитационной.

В последние годы практикуется создание школ для детей с задержкой психического развития. От вспомогательных школ их отличает прежде всего методика работы с детьми. Основная ставка в них делается на развитие сильных сторон индивидуальности, с тем чтобы преодолеть отставание, природа которого бывает, в отличие от олигофрении, очень многообразна⁹⁰.

Для детей, которым по медицинским показаниям предписан индивидуальный режим надомного обучения, создаются реабилитационные учреждения за счет средств, выделяемых на оплату индивидуальной работы приходящего учителя. На содержание психологов, логопедов, воспитателей, врачей приходится привлекать дополнительные средства либо из местного бюджета, либо в порядке оказания платных услуг.

Для подростков, теряющих психологические связи с общеобразовательной школой: отлынивающих от учебы, пропускающих занятия, бродяжничающих (как правило, это сплошь неудачники учебного процесса), создаются реабилитационные центры, где сменная школа (иногда вечерняя, но иногда и обычная) сблокирована с подразделениями трудового обучения. Чаще всего они представлены разного рода мастерскими: работающими в режиме кружка, осуществляющими предпринимательскую деятельность по договору с профессионально-техническим училищем, учебно-производственным комбинатом и т.п. Этим достигается сразу несколько целей, укрепляющих мотивацию ученика к сотрудничеству с педагогическим коллективом.

Иногда вечерние сменные школы действуют в отрыве от профессионально-трудовой базы и делают ставку лишь на личностно ориентированную педагогику, но и этого бывает достаточно, чтобы снять у неудачников психическое напряжение, вызванное средовой дезадаптацией в коллективе (и нередко в семье).

И наконец, реабилитационные центры с консультативным характером работы, так называемые центры сопровождения, о которых мы уже упоминали выше, могут решать многие проблемы, связанные с реакцией ребенка или подростка на стечение тяжелых личных обстоятельств.

Таким образом, структура реабилитационного направления в системе образования выглядит достаточно сложно. Управление ею также нельзя признать окончательно сформировавшимся.

Сегодня чаще всего используется метод, который, образно говоря, можно назвать «деятельность по мере давления обстоятельств». Классы, школы, центры реабилитационного характера создаются, когда система

⁹⁰ Типовое положение о специализированной школе-интернате...

образования бывает вынуждена идти на дополнительные расходы, побуждаемая назревающим кризисом: учеников придется оставлять на второй год; уличная среда в отрыве от школы быстро криминализуется; общественность встает на защиту обездоленных и т.п. При этом пропорции между потребностью в педагогической реабилитации и возможностью ее оказания соблюдаются в значительной степени стихийно. Здесь играют роль много факторов: здравый смысл, ограниченность ресурсов, естественное стремление избежать крайностей, педагогический долг, гуманизм, простое человеческое сочувствие. Сама многочисленность факторов уравнивает ситуацию. При таком подходе система управления реагирует простейшими административными рефлексам, маневрируя имеющимися в ее распоряжении средствами. Объем последних не очень велик и рассчитан на стабильное общество. Поэтому более или менее серьезное колебание основ легко разрушает управленческие конструкции и сопровождается мощными движениями, такими как бродяжничество, наркотизм, отказ от сотрудничества со «взрослой» культурой.

Более высокие административные технологии, нацеленные на профилактику социального отчуждения в школе, пока не выходят за рамки территориальных экспериментов, наталкиваясь на упорное сопротивление образовательной среды. Дело в том, что, когда во главу угла ставятся контроль и управление, сам факт отчуждения ребенка от учебно-воспитательного процесса выступает в новой роли. Теперь это не прискорбный случай, обусловленный невосприимчивостью ученика и небрежным воспитанием в семье, а еще и ошибка в работе учителя (и педагогического коллектива). И, как всякое упущение, она имеет адрес (кто), способ (каким образом), условия совершения (почему). Подход, вроде бы, вполне естественный, но для отечественной педагогической ментальности крайне непривычный. Этому есть по меньшей мере три причины: мифологическая, политическая и методологическая.

На первую указывали еще К. Маркс и Ф. Энгельс в «Манифесте Коммунистической партии», отмечая, что «буржуазия лишила священного ореола все роды деятельности, которые до сих пор считались почетными и на которые смотрели с благоговейным трепетом. Врачей, юристов, священников, поэтов, людей науки она превратила в своих наемных работников». Здесь не упомянуты педагоги, но в нашем отечестве, после того как Октябрьская революция остановила развитие капитализма в России, они заняли достойное место на этом пьедестале.

Роль политики в формировании у народа образа педагога вообще не нуждается в комментариях. Все учителя советского времени воспитывали и обучали детей методами, установленными инстанциями, кото-

рые не ошибались никогда. Педагог же был лишь выразителем официальной точки зрения, недостижимой для критики и не подлежащей модернизации.

И наконец, сам характер труда отличал (и отличает) учителей от специалистов смежных профессий, в чьи функции входит влияние на судьбу человека. Если врачи, юристы, психологи, за исключением разве что священников и поэтов, обязаны по долгу службы документировать свои действия, что позволяет в любой момент восстановить, что именно, когда и с каким успехом предпринимал работник, учитель освобожден от этой обременительной задачи. Труд учителя не оставляет следов, когда речь идет о воспитании, так что обществу лишь остается полагаться на его честное слово, что все делалось как нужно, когда налицо факт пресловутой «трудновоспитуемости».

Недаром все усилия организовать работу таким образом, чтобы реабилитационное учреждение не просто принимало под свое попечение оказавшихся на обочине, а могло бы влиять на сам процесс педагогического вытеснения, остаются безрезультатными. Причем их даже не пресекают чьей-то начальствующей волей. Наталкиваясь на неприятие педагогического корпуса в целом, инициатива, как правило, попросту выдыхается через некоторое время.

Будучи не в силах овладеть процессами педагогической дезадаптации подрастающего поколения и управлять ими с помощью административных механизмов, система делает ставку на саморганизацию в отдельных элементах (учреждениях). При такой постановке вопроса школа принимает в свои стены всех детей, проживающих на ее территории, и обеспечивает им весь спектр педагогических подходов – от лицейских до реабилитационных. Проблема смещается в сферу нравственных начал, и подходы к ее решению зависят от сотрудничества родительской общины с педагогическим коллективом.

Сама по себе идея безусловно прогрессивна, а цель несомненно благородна. Остается лишь взвесить, в какой мере отдельное учреждение может быть свободно от пороков системы и насколько вероятно перестроить его работу, исходя из принципа «человек главнее коллектива». Для этого необходимо по меньшей мере три условия: а) дополнительные (сверхнормативные) средства на реабилитацию должны поступать извне в порядке финансирования повышенных социальных стандартов на образование детей, имеющих на них право, а не черпаться из бюджета школы; б) процедура диагностики отклонений в развитии – быть «прозрачной», т. е. доступной пониманию родителей, и проводиться методами, заслуживающими доверия; в) естественное расслоение на сильных и слабых учеников – не усиливаться разделением пре-

подавательского корпуса на «лицейскую», «ординарную» и «реабилитационную» когорты.

В принципе выполнить эти условия можно, если отказаться от бюрократических преимуществ, которых держится система образования в целом (финансирование ученического места, корпоративная закрытость диагностики, повышение квалификации педагога по мере усложнения учебных программ). Остается лишь напомнить, что братство (как теперь говорят, интеграция в общество всех, в нем родившихся) – самое трудное из трех начал демократии, провозглашенных Всеобщей декларацией прав и свобод человека. Как основа нравственной платформы оно звучит прекрасно, но как принцип организации общественных отношений доступно лишь народам с высочайшей социальной культурой.

И еще, позиции учреждений с государственной системой отношений в коллективе, где сотрудники действуют по распоряжению начальства, а не по своей инициативе (школа относится именно к таким), могут быть разумнее, целесообразнее, эффективнее, чем у социальной среды, но не гуманнее позиции самого народа. Если свободу можно пожаловать, равенство декретировать, то братство – это состояние людей, уровень их нравственных ориентаций. Принуждение к гуманизму (а государство иначе действовать не умеет) нереально и неправомочно. Попытки такого рода были, но они с неумолимостью рока приводили общество к усилению тоталитарного манипулирования людьми, и не только в нашем отечестве.

Отдельная школа как остров гуманизма в социальной среде, которая адаптируется к эпохе раннего посттоталитаризма, выглядит благородно, но наивно и несерьезно. Это означает лишь то, что у администрации и коллектива педагогов совпали порывы к возвышенным целям и они снискали безоговорочное доверие родителей к своей профессиональной порядочности. Какое-то время все может держаться на энтузиазме, но стоит назначить в такую систему отношений человека, обладающего правом принимать принципиальные решения, но чуждого идее социальной интеграции всех в один коллектив, гуманизм и манипулирование людьми будут жить параллельно, не мешая друг другу. Первый все больше начнет превращаться в ни к чему не обязывающие сентенции, а второе ляжет в основу реальных производственных отношений.

Дело в том, что нравственные порывы и методы управления в системе – явления разного порядка. Они не противоречат друг другу, как чувства не мешают интеллекту. Поэтому метод слепого подражания демократическим образцам в недрах авторитарной системы, как правило, используется лишь до тех пор, пока не иссякнут спонсорские возможно-

сти людей, желающих тешить себя иллюзиями нравственной перестройки общества с помощью прогрессивных бюрократов.

Организуя реабилитационные учреждения или выбирая формы руководства их инфраструктурой в районе (регионе), необходимо взвесить имеющиеся возможности, существующие традиции и вероятные намерения всех участников процесса (системы, среды и семьи).

Организационные неувязки влекут за собой проблему кадров. И дело вовсе не в том, что люди не хотят работать в сфере педагогической реабилитации, а в том, что они занимают в системе образования весьма неопределенное место. Их работа над самосознанием личности, коммуникативными умениями, снятием фрустрационного напряжения не имеет официальной таблицы показателей, скорее всего оттого, что любая таблица была бы в таком деле абсолютно неуместной. Эффективность их работы должна (как это и делается в мире) оцениваться коллегами и родителями в форме обобщенного рейтинга, строиться на доверии к профессиональной компетентности и личному таланту педагога и воспитателя. И естественно, это делает их очень уязвимыми перед лицом ведомственного инспектора, требующего наглядных показателей эффективности труда.

Психологический климат коллектива учащихся, не измеряемый аршином «фронтальных проверок» и «инспекторских срезов», редко служит основанием для аттестации учителя на повышенную профессиональную категорию, так что его создание с точки зрения оплаты труда можно отнести лишь к работе над почвой, на которой должны вырасти нормальные педагогические показатели. Для этого нужно либо хорошо пахать, либо не жалеть сил, которых много. Недаром на должности учителей реабилитационных учреждений и классов поступают или опытные люди, заканчивающие трудовую деятельность, или молодежь, только ее начинающая. Такое положение тем более прискорбно, что техника работы с дезадаптированными учениками требует применения целого ряда специфических дидактических методов, овладевать которыми большинству учителей приходится по собственной инициативе в порядке последипломного обучения.

Направления реабилитационной педагогики

Как было неоднократно отмечено в исследованиях авторов, занимавшихся проблемой школьной адаптации, мироощущение проблемных детей отличается от типичного, на которое ориентируется традиционная дидактика. Включаясь в учебный процесс, они своеобразно воспринимают сенсорное содержание материала. Им бывает затруднительно ра-

ботать над собой из-за неумения соотносить свои переживания с собственным «я», плохо развитой способности переносить внешние оценки в мир внутренних переживаний, недостаточной самокритичности. Специфика эмоциональности, зависящей от телесных ощущений, характеризуется неопределенностью чувств, что затрудняет усвоение физической культуры и способствует пренебрежению риском страдания как у себя, так и у других. В результате мотивы поведения детей с такого рода отклонениями больше зависят от внутренних побуждений, нежели от воспитательной ситуации, что влечет за собой дисциплинарное воздействие, смысл которого им зачастую бывает недоступен и вызывает не раскаяние, а раздражение.

Традиционные способы обучения и воспитания включают в свой арсенал элементы, направленные на преодоление сенсорной депривации, коммуникативного и психосоматического недоразвития, но в условиях реабилитационного подхода их бывает совершенно недостаточно. Не только отдельно взятый урок, но и весь учебно-воспитательный процесс должен качественно отличаться от общепринятого представления о гарантиях методически верно построенного обучения.

Преодоление сенсорной депривации. Для достижения поставленной цели требуется насыщение сенсорного пространства урока переживаниями, позволяющими наполнить познаваемый абстракт образами. Наглядных пособий для проблемных детей бывает, как правило, недостаточно. Технические средства обучения должны обеспечивать возможность активного аудиовизуального воздействия, а режиссура урока – поглощать внимание учеников.

Класс для проведения такого рода занятий отличается от обычной классной комнаты, его сенсорное пространство является гибким и управляемым, а каждый урок имеет специальную режиссерскую программу, обеспечивающую сотрудничество учителя с компьютером, формирующим аудио-визуальную ситуацию.

Технические и методические средства для проведения таких занятий требуют известного совершенства, значительного вложения средств в период подготовки типового урока и высокой психологической компетенции учителя.

Особое значение правильная организация аудиовизуальной среды имеет для усвоения учащимися экологических и нравственно значимых понятий, отличающихся высокой степенью отвлеченности, но и обычные предметы сильно выигрывают при их правильном сенсорном насыщении.

Развитие коммуникативных навыков. Организация общения в условиях первичного учебного коллектива имеет достаточно развитую

методику, но для детей с проблемами коммуникативного характера ее обычные приемы бывают недостаточно эффективны. Без специальной тренировки языка и навыков межличностного общения они не в состоянии вступить в эффективное сотрудничество ни с учителем, ни со сверстниками.

Выбор тренинговых занятий с учетом способов взаимодействия детей разного возраста – достаточно сложная педагогическая задача. Педагогическое образование не дает учителю соответствующих знаний и навыков, так что ему остается либо полностью полагаться на психолога (что далеко не всегда доступно по тем же причинам), либо овладевать соответствующими социально-психологическими приемами.

Психосоматическое воспитание. Традиционные методы физического воспитания, основанные на стремлении к спортивным достижениям, уходят в прошлое, заменяя физиологическую культуру на психосоматическую ориентацию. Понимание движения как способа самовыражения человека, как возможности повлиять на свои переживания, присущее культурам с развитой рефлексией, становится все более популярным в нашем отечестве. И хотя ценности спорта остаются для детей мощным фактором развития личности, истощать позиции учителя они уже не в состоянии.

Проблемные дети редко бывают настолько ловкими, чтобы рассчитывать на успех в соревновании, тогда как момент самопознания в движении вызывает у них активный интерес. Недаром популярность эвритмии и восточных вариантов физического совершенствования наиболее высока именно среди дезадаптированных людей.

Формирование сексуальной культуры. Изменение социальных и нравственных ценностей общества не может не сказаться на состоянии нравов, особенно среди молодежи. Обычная методика просвещения с помощью устных и письменных объяснений не в состоянии оказать влияние на ситуацию в целом. Несовершеннолетние, получая информацию по каналам средств массовой информации, осваивают жизненный опыт, не считаясь с которым невозможно.

Преподаватель соответствующего профиля должен владеть знаниями, навыками, далеко выходящими за пределы компетенции обычного учителя, чтобы эффективно воздействовать на характер сексуального поведения несовершеннолетних. В частности, ему необходимо владеть методом проведения уроков нравственности, уметь проводить тренинги общения для развития и закрепления сексуально адекватного выражения своих намерений, знать криминологию сексуального поведения, уметь проконсультировать ученика в случае возникновения эксцессов физиологического характера.

Опыт работы кабинетов и центров сексуальной культуры показывает, что на сегодняшний день для этой цели лучше подготовлены врачи, прошедшие специализацию по сексологии, но они не владеют педагогикой общения и в школе чувствуют себя неуверенно. Учителя же обнаруживают вопиющую безграмотность в смежных дисциплинах.

Нравственно-этическое воспитание. В период перехода от классово-пролетарских к общечеловеческим ценностям люди нуждаются в нравственных примерах соответствующего масштаба. Если же учесть, что дезадаптированные дети испытывают на себе предвзятое отношение коллектива, для них эта потребность выдвигается вообще на первый план. Для того чтобы иметь духовную опору личности, позволяющую спокойно относиться к успехам своих конкурентоспособных сверстников, необходимо выйти за рамки простых представлений об удаче.

Специалисту, занимающемуся воспитанием таких детей, необходимо отойти от установки на всестороннее развитие личности и исходить из представлений о ее гармоничности с присущими для мировой культуры отношениями в сферах «я – общество», «я – личность», «я – природа».

Обычно такого рода задачи решаются в рамках религиозной ориентации воспитания, но в условиях нашего общества, где большинство людей противится клерикальному вмешательству в процесс воспитания, передавать церкви просветительские функции вряд ли целесообразно. Школе приходится полагаться на собственные силы, так что специалист, решающий проблемы нравственно-этического воспитания, вынужден самостоятельно формировать содержание занятий, синтезируя исторический и нравственный опыт человечества на основе тех предметов, которые имеются в учебной программе.

Развивающее обучение. Педагогическая практика убедительно свидетельствует, что малоодаренные, педагогически запущенные, отстающие по темпам психического развития, ослабленные дети воспринимают традиционные методы обучения со своеобразной неравномерностью продвижения в зоне актуального развития. Это заставляет педагогов искать в каждом случае своеобразный способ приобщения ученика к знаниям по своему предмету. Им приходится считаться с тем, что внутренняя логика предмета и способ его усвоения не совпадают.

Мощное течение, охватившее педагогическую общественность последних лет в поисках пресловутых «педагогических инноваций» или «новых педагогических технологий», принесло свои веяния и в сферу компенсирующего обучения. Причем особые надежды возлагаются на использование ЭВМ для индивидуальной работы с учеником по про-

граммам, позволяющим исходить из реального профиля его умений (конфигурации его когнитивного пространства). Это требует немалых расходов на подготовку и освоение соответствующих программ, но в реабилитационной педагогике цель несомненно оправдывает средства.

Прагматизация учебного процесса. Установка закона «Об образовании» на стандарт и ценз как цели деятельности школы повлекла за собой утрату интереса к проблемам трудовой адаптации учащихся. Дети со склонностью к практической деятельности и преобладанием наглядно-действенного мышления попали в невыгодное положение учеников с невостребованными способностями. И хотя в принципе любое образовательное учреждение, используя возможности эстетического, экологического и производительного труда, вправе и в состоянии облегчить средовую адаптацию своим аутсайдерам, расходы на такую деятельность, как правило, удерживают администрацию от проявления инициативы.

Перед образовательным учреждением реабилитационного профиля стоит задача преодолеть барьер между традиционно понимаемым политехническим обучением и общим образованием. В новых условиях простое овладение трудовой операцией ничего не решает и никакого значения не имеет. Способность преобразовывать мир материальных вещей нужна лишь как средство самоутверждения, способ прагматичного использования полученных знаний, возможность социализации личности в процессе коллективного взаимодействия.

Реабилитационным учреждениям приходится, по сути, создавать полностью новую модель трудовой адаптации, начиная с внеурочных занятий эстетическим трудом в начальных классах и заканчивая реорганизацией школьных мастерских в производственные участки, пригодные для получения рабочей профессии.

Лечебная педагогика. Психическая средовая дезадаптация детей, недостаточно восприимчивых к традиционным формам обучения и воспитания, нередко влечет за собой усиление присущих им недостатков. Ослабленные дети невротизируются. Их своеобразная ипохондричность зачастую выступает как форма психической защиты и становится причиной излишней замкнутости или истероидной капризности. Дети с минимальной мозговой дисфункцией, отличающиеся непоседливостью и неустойчивостью внимания, от постоянных столкновений с требованиями дисциплины приобретают черты психопатоподобной раздражительности. Невропатичные дети испытывают коммуникативные затруднения, сопровождающиеся чувством неуверенности в себе. Инфантильные дети, которым свойственно недоразвитие социальных потребностей, формирующих интерес к учебе, находятся под постоянным давле-

нием воспитательной среды, перенапрягающим их психику. Дети с особенностями мыслительного процесса, не совпадающими с ожиданиями со стороны учителя, склонны испытывать чувство вины и собственной никчемности.

Результатом педагогической запущенности таких детей является пресловутая задержка психического развития. Отнесение к категории детей, характеризуемой этим термином, соединяющим в себе условия воспитания, позицию педагога, специфику психического склада, особенности мотивации учебной деятельности, психологические реакции средовой дезадаптации, означает для ребенка, как правило, перевод в реабилитационное учреждение.

Обучение таких детей требует сотрудничества с медицинским психологом, однако установка педагогической методологии на здорового учащегося настолько тверда, что учитель, принимая помощь специалиста для улучшения работоспособности ребенка, совершенно не готов хоть сколько-нибудь изменить условия обучения и воспитания в интересах его здоровья. Со своей стороны медицина, обладая многовековой традицией гигиенического воздействия на физическую среду обитания, не владеет сколько-нибудь эффективными методами психогигиенического вмешательства в воспитательную ситуацию. В какой-то мере задачи психопрофилактики выполняют психотерапия, психосоматическое оздоровление, поддерживающее медикаментозное лечение, но пока все они не выходят за рамки деятельности специалистов, лишь располагающихся на базе учебного заведения.

Учитель, ежедневно в течение многих лет встречающий ученика на пороге класса, и врач, ожидающий в своем кабинете, когда к нему обратятся за помощью, настолько отличаются друг от друга своим профессиональным мышлением, что создать сферу их совместной деятельности без овладения новой специальностью – педагогической психогигиеной, по-видимому, невозможно.

Таким образом, реабилитационная педагогика на сегодняшний день представляет собой сумму эмпирических находок, объединенных между собой стремлением выйти из глубин дидактики, недоступным возможностям наших детей, на периферию педагогики, где она сотрудничает со смежными дисциплинами. Необходимость исходить из восприимчивости ученика, а не из внутренней логики предмета открывает педагогу необозримое пространство человеческой личности, где ему еще предстоит освоиться и найти область применения своих профессиональных знаний.

Выбор приоритетных задач для программы социальной поддержки в сфере образования

При ответе на вопрос, с чего начать реабилитационную работу, не должно быть больших колебаний, ибо ясно, что мы просто не в состоянии куда-нибудь двинуться, не сформулировав, в чем состоят представления наших детей о достойном образе жизни и на что они могут рассчитывать как граждане отечества.

Возникает проблема: на чем строить представление о личной ценности человека, если никто не хочет замечать его достоинств? Что могло бы заменить обычные представления об успехе в жизни?

Аутсайдер в нашем обществе отличается тем, что он воспринимает свои неудачи не как стечение обстоятельств (не повезло), где неблагоприятность судьбы огорчительна, но не обидна, а как несправедливое отношение к себе со стороны окружающих, которые получают преимущества, стоя с ним в одной очереди. Его отторжение влечет за собой сложную реакцию средовой дезадаптации, где преобладают чувства обиды и враждебности.

Традиционное общественное сознание связывает утешение в печальных обстоятельствах с религией, которая не в состоянии их изменить (они остаются по-прежнему плачевными), но может повлиять на отношение к невзгодам благодаря умению соотносить мелочи жизни с высокими идеями предназначения человека. Ее многовековая практика, казалось бы, служит надежной гарантией эффективности, но пока в наших условиях с помощью религии особых успехов в реабилитационной деятельности достичь не удастся. Возможно, еще непонятен язык проповеди или у тех, кто берет на себя ношу быть наставником совести, нет харизмы, приобретаемой личным нравственным подвигом. Причины разные, но результат один: дети воспринимают представителя религиозных взглядов скорее как учителя истории, чем воспитателя.

Да и самому учителю нужно заниматься повседневной работой с учеником не в религиозной школе, а в таких условиях, где способ моральной поддержки неразрывно связан с обыденной учебной и воспитательной деятельностью. Для этого ему необходимы концепция самодостаточности личности с ее представлениями о «я-образе», теория замкнутых малых групп, педагогика диалога культур.

Мы обязаны не возвращать ребятишкам, попавшим в аутсайдеры, надежду стать такими, «как все», да еще оказаться в числе преуспевающих (ее нет, и рассчитывать на нее не приходится), а создать для них новый мир, свободный от пренебрежения человека к человеку.

Таким образом, программа педагогической реабилитации в своем развитии сталкивается с устаревшими традициями, вынуждена вступать в борьбу с рыночной психологией и фактически решает заново организационные, методические, правовые и моральные проблемы. Пока более или менее подробно разработана ее инфраструктура. На очереди – отраслевое научное обеспечение, а в сравнительно отдаленном будущем – духовное проникновение в новую школу. Двигаться, естественно, приходится по всем направлениям одновременно. Для сохранения темпов необходимо концентрировать усилия на приоритетных задачах, поступаясь тем, что недоступно в данных обстоятельствах.

Любая реформа движется тремя магистральными путями:

- создание организационных форм, адекватных идее;
- введение новых способов материальных расчетов;
- изменение менталитета участников процесса.

Так и в реабилитационном деле, которое требует отступления от привычных стереотипов, приходится обеспечивать прогресс по всем перечисленным направлениям одновременно. Однако вкладывать силы в решение сразу нескольких задач бывает сложно из-за материальных причин, поэтому зачастую руководство предпочитает ограничиваться лишь организационными перестановками, не трогая ни материального, ни ментального базиса педагогического процесса в надежде получить результат без экономического риска и необходимости преодолевать упругость старосоветского мышления. Но попытки упрощения решений неизбежно приводят к профанации самых лучших намерений и сопровождаются непроизводительной тратой сил, а центры педагогической реабилитации с неимоверно раздутыми штатами превращаются в элементарные диагностические подразделения, обслуживающие школьную дискриминацию.

По нашему твердому убеждению, изменить отношение педагогов к проблеме педагогической реабилитации можно лишь в том случае, если она войдет в круг их повседневных обязанностей, станет частью обычных профессиональных задач, одним из показателей качества образовательных услуг, другими словами, будет принята педагогическим менталитетом.

Реабилитационные обязанности педагога

Менталитет формируется информацией, а она – документацией, т. е. отражением результатов своего труда в установленной форме. Недаром специалисты, работающие, как и педагоги, с людьми (врачи, юристы, психологи), с первых шагов обучения профессии отрабатывают

навыки описания своих действий в строгих правилах учения о признаках, техники их выявления и логики профессионального мышления. Школа же работает при полном доверии со стороны общества, позволяющего учителю строить свои отношения с учащимися исключительно по собственному усмотрению. От него не требуют никаких документальных подтверждений своего поведения, так что стоит возникнуть конфликтной воспитательной ситуации, она оказывается совершенно недоступна объективному анализу, ибо узнать о ней можно исключительно со слов учителя.

Такой порядок не вызывал протеста, пока взаимодействие учителя и ученика базировалось на прочной нравственной платформе коллективистического бытия. Сейчас положение изменилось, и в обстановке рыночного эгоизма такая расстановка сил кажется несправедливой. По сути, учитель имеет преимущества, сводящие на нет любые попытки отстоять интересы учащегося (для чего и существует реабилитационное движение). Когда центры реабилитации хотят повлиять на воспитательную ситуацию в целом, они просто не в состоянии в нее проникнуть. Им приходится довольствоваться ролью утешителя даже тогда, когда есть все основания считать причиной конфликта педагогическую запущенность.

Проложить дорогу к воспитательной ситуации, открыть ее для внешнего исследования, сделать доступной анализу – задача технически несложная, но психологически непривычная. Наш опыт показывает, что учителя, особенно профессионально компетентные, сами тяготеют работой вслепую и охотно идут на сотрудничество, но от администрации школы требуется усилие, сделать которое хочет далеко не каждый.

На практике вполне достаточно вести «Дневник педагогических наблюдений», фиксирующий индивидуальные особенности учащегося, наличие и содержание проблем воспитания и обучения, результаты динамического наблюдения за эффективностью реабилитационных действий, выводы о необходимости специальных педагогических подходов (вариант «Дневника» дан в прил. 2). «Дневник» позволяет организовать реабилитационную работу в школе и сотрудничество с узкими специалистами.

Обнаружение проблемы. По сложившейся практике педагог обращается за помощью к руководству образовательного учреждения лишь тогда, когда его затруднения в работе с учащимися достигли стадии, требующей принятия организационного решения. Естественно, что подготовка к такому шагу начинается задолго и протекает подспудно. Учитель бывает вынужден накапливать нужные ему доказательства, чем невольно создает вокруг ученика систему ожиданий, ориентированных

на его неудачи. Слабые стороны личности подчеркиваются, а сильные затушевываются. И чем дольше затягивается такая скрытая ситуация, тем больше в отношениях между учителем и учеником накапливается чувство неприязни и раздражения.

Своевременное обнаружение педагогических затруднений, дающее учителю возможность и право открыто работать с учеником в реабилитационном режиме до наступления явных отклонений, раскрепощает их отношения. Технически это оформляется как первый этап обращения за помощью к психолого-педагогическому консилиуму. Завуч и школьный психолог подключаются к работе с ребенком и помогают спланировать и обеспечить дополнительные усилия с участием необходимых специалистов. Родителей ставят в известность о начавшейся работе, и они принимают участие в планировании досуга и домашней нагрузки, получая соответствующие педагогические и психологические установки.

Динамическое наблюдение. Дальнейшее направление деятельности педагога задается формой «Дневника», который составлен таким образом, что на первом плане находятся именно педагогические, а не психологические и медицинские данные. Порядок заполнения «Дневника» предусматривает возможность сопоставлять стартовые данные с теми изменениями, которые произошли под влиянием компенсаторных и реабилитационных мер. Тем самым, когда невозможность преодолеть средовую дезадаптацию в первичном учебном коллективе общеобразовательной школы вынудит ее обратиться за помощью в центр педагогической реабилитации, необходимость такого шага может получить исчерпывающее подтверждение.

Анализ эффективности проделанной работы. Суть данного процедурного момента состоит в смещении целей диагностики с индивидуальных особенностей ребенка на содержание самого конфликта в учебно-воспитательной среде. Рассматривая конкретный случай, психолого-педагогический консилиум предоставляет родителям, ученику и учителю возможность принять совместное решение, выступая в роли согласительной, а не решающей инстанции.

Установка на анализ воспитательной ситуации не позволяет заслониться от необходимости решать педагогические проблемы с помощью медицинских и психологических диагнозов, а требует от учителя соответственной профессиональной позиции. Это не всегда нравится, и от администрации требуется уверенность в необходимости открыть и сделать гласным информационное пространство воспитательной работы с учащимися.

Новые способы материальных расчетов

Действующий принцип финансирования образования подразумевает разного рода льготы для детей с «недостатками физического и умственного развития». Их распределение идет по каналам программы аномального детства и корректируется необходимостью подтверждать право на «специальные педагогические подходы» наличием медицинских показаний.

Когда же в реабилитации стали нуждаться дети, отклонения в состоянии которых носят часто психологический характер, от школы потребовалось заменить парадигму льгот во имя вытеснения в спецшколы различного типа на парадигму льгот во имя удержания ребенка в обычной педагогической среде. Проблемные дети стали рассматриваться не с точки зрения учительских страданий и трудностей в воспитании, а с позиций потребления дополнительных (сверхнормативных) воспитательных ресурсов. Их право на материальные гарантии достойного обращения и гармоничного развития нужно легализовать и узаконить.

Придерживаясь прежних правил финансирования, когда образовательному учреждению оплачивается содержание ученического места и все учащиеся равны в своем праве на расходный норматив, делать для кого-то исключения по каким бы то ни было соображениям означает превратить его в нахлебника школьного бюджета, неприветствуемого и нежелательного. Остается лишь создать «спецместа» со своей нормой финансирования и неизбежной психологической и педагогической изоляцией.

Наш опыт свидетельствует, что заказ на выполнение задач педагогической реабилитации должен исходить от инстанций, обладающих средствами вне системы образования и оплачивающих необходимые дополнительные услуги. Такая расстановка позиций соответствует не только здравому смыслу, но и новой роли муниципалитета как учредителя образовательных учреждений. Другими словами, центр педагогической реабилитации муниципалитета должен обязывать школу оказывать индивидуальные услуги конкретному ребенку в рамках государственных гарантий его права на социальную поддержку и оплачивать расходы школы на эти цели. Организационно такую перестройку можно схематично представить следующим образом:

- образовательные учреждения получают фонд педагогической реабилитации для оказания социальной поддержки детям, нуждающимся в дополнительных (сверхнормативных) расходах на обучение и воспитание (оплата работы логопеда, врача, психолога, содержание класса

компенсирующего обучения, индивидуальная работа с учеником в учебное и внеучебное время и др.);

- лимиты расходов на конкретного учащегося определяются предписанием центра педагогической реабилитации муниципалитета (например, его психолого-педагогического консилиума), которое дает ребенку право на получение конкретных льгот, а администрацию учреждения обязывает их предоставить;

- для детей, которым полезно находиться в среде сверстников с такими же, как у них, недостатками, муниципалитет создает профилизованные учреждения специального типа по нормам и предписаниям, утвержденным правительством;

- образовательные учреждения, переводя детей в профилизованное учреждение, производят с ним взаимные расчеты;

- сохранившиеся к концу года средства фонда педагогической реабилитации образовательное учреждение вправе использовать по своему усмотрению;

- при установлении факта сокрытия образовательным учреждением проблем средовой адаптации учащегося, дающих ему право на сверхнормативные воспитательные ресурсы, администрация учреждения несет ответственность за нарушение прав несовершеннолетнего с наложением административных и материальных санкций.

Представленная модель не оригинальна и вполне успешно используется странами, где во главу угла социальной политики ставятся гражданско-правовые гарантии социальной поддержки человека.

Создание инфраструктуры реабилитационного пространства

Рассмотренная ниже схема инфраструктуры реабилитационного пространства представляет собой суммарный итог отдельных региональных инициатив, их обобщенный образ, пока не реализованный в полном объеме в конкретном городе или районе, но уже воплощенный на практике по частям, что позволяет считать данную схему несомненно перспективной.

Сотрудники центра реабилитации. По своим задачам они подразделяются на две группы. Первая осуществляет психолого-педагогическую диагностику. Она ориентирована на выполнение консультативных, контролирующих и правозащитных функций. Ее сотрудники определяют потребность ребенка в сверхнормативных затратах на обучение и воспитание и принимают участие в формировании соответ-

ствующего фонда муниципалитета. Вторая группа сотрудников занята методической подготовкой кадров в плане педагогической реабилитации. В целом их работа соответствует представлениям о руководстве реабилитационной службой.

Профилизируемые реабилитационные учреждения. Эта группа реабилитационных образовательных учреждений неоднородна по своим задачам. В нее входят школы для детей с аномалиями физического и психического развития, школы-интернаты для детей, оказавшихся в социально неблагополучной обстановке воспитания, центры усыновления и т.п. Их возможности планируются муниципалитетом исходя из демографической и социальной ситуации.

Наряду с ними существуют разнообразные виды образовательных учреждений компенсирующего характера, выполняющих функции обучения, социальной поддержки, оздоровления и трудовой подготовки, для несовершеннолетних, не подпадающих под жесткие нормы прежних медицинских и социальных показаний, но испытывающих проблемы психической средовой адаптации. Это могут быть интернаты, усиленные медицинскими подразделениями, службами социальной поддержки и психологической адаптации; центры социально-трудовой адаптации на базе бывших учебно-производственных комбинатов, ассоциированные со школой компенсирующего обучения; оздоровительные центры, включающие школу и комплекс психопрофилактического назначения, и др.

• Получила распространение практика создания отдельных образовательных учреждений для обучения детей, которым предписан индивидуальный режим занятий (школы индивидуального обучения). В последнее время многие профессионально-технические училища стали открывать подразделения реабилитационной подготовки детей, которые по возрасту не могут поступить учиться, но уже перестали посещать школу.

Каждая территория выбирает варианты специализированных педагогических подходов, исходя из разных обстоятельств, чаще всего ориентируясь на имеющийся резерв реальных возможностей и наличие специалистов, способных к неординарной работе.

Сотрудники общеобразовательных школ, выполняющие задачи педагогической реабилитации учащихся. Школьные психологи, как показывает анализ их профессиограммы⁹¹, значительную часть своего времени затрачивают на работу с проблемными детьми. Социальные педагоги почти полностью ориентированы на трудновоспитуемых де-

⁹¹ Вестн. образования. 1991. № 2.

тей. Учителя классов компенсирующего обучения и выравнивания, по сути, являются непосредственными исполнителями реабилитационной программы. Все перечисленные специалисты составляют многочисленную когорту, еще не сложившуюся в профессиональный коллектив. Их деятельность нуждается не только в методическом руководстве, но и в постоянной поддержке перед лицом педагогического сообщества.

Реабилитационные учреждения межведомственного характера. В развитии центров социальной реабилитации больных детей наблюдается отчетливая тенденция трансформации в лечебно-педагогические учреждения, так как длительное пребывание ребенка в детском коллективе вне обычной работы мысли, а зачастую и без контакта с родителями выводит на первый план в его страданиях не симптомы болезни, а признаки психической средовой дезадаптации.

Центры социальной адаптации и поддержки детей-инвалидов, создаваемые, как правило, по инициативе их родителей, активно стремятся к сотрудничеству с центрами педагогической реабилитации.

Правоохранительные органы, создавая свои центры социальной реабилитации несовершеннолетних преступников, сталкиваются с необходимостью противостоять уголовной субкультуре в сфере нравственного, этического, религиозного воспитания, что совершенно невозможно без хорошо организованного образования.

Приюты для детей, оказавшихся в неблагоприятной социальной ситуации, открываемые по линии органов социальной защиты, нуждаются в партнерских отношениях со школой.

И наконец, существуют многообразные центры социальной поддержки, не имеющие определенной ведомственной ориентации: консультационные, семейных отношений, правозащитные, психопрофилактические, досуга, пансионаты, семейные пристанища и т.п. При всем своем многообразии они пока более тяготеют к системе образования, еще не привыкнув к тому, что она больше не отвечает за воспитание подрастающего поколения, как раньше. В какой-то мере им удастся оформлять свои отношения с органами управления образованием в рамках разного рода программ, но постепенно муниципализация социальной политики ставит их на более адекватное место.

Перечисленные партнеры центров педагогической реабилитации имеют многочисленные сферы взаимных интересов с системой образования. Сотрудничество с ними составляет немаловажный раздел работы. Оно позволяет реабилитационному движению глубоко проникнуть в толщу социальной среды и уверенно чувствовать себя за стенами образовательного учреждения.

Таким образом, социальное пространство реабилитационной педагогики заполнено сложной инфраструктурой отдельных учреждений, связанных между собой отношениями партнерства и управления, преодолевших изначальный школьный сепаратизм и социальную отчужденность. Для их эффективной эксплуатации нужно выйти за рамки привычных догм распределительного менталитета и административного доминирования. Мы оказались перед необходимостью не искать частных улучшений в пользу обделенных детей, а от их имени требовать изменения принципов социальной защиты, настаивая на особом положении реабилитационной службы, способной соединить инициативы верхов с потребностями народа.

Рекомендуемая литература

Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М.: Педагогика, 1992.

Дети с задержкой психического развития /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.И. Ципиной. М.: Просвещение, 1984.

Диагностика школьной дезадаптации /Под ред. С.А. Беличевой, Г.Ф. Кумариной, И.Л. Коробейников. М.: Тейс, 1993.

Кашенко В. П. Педагогическая коррекция. М.: Просвещение, 1994.

Классы выравнивания /Под ред. Л.С. Маслова. Таллин, 1973.

Компенсирующее обучение: Материалы Всерос. конф.: В 2 т. Новгород, 1995.

Кумарина Г.Ф. Методика отбора детей в коррекционные классы. М.: Педагогика, 1990.

Лусканов Н.Г. Методы обследования детей с трудностями в обучении. М.: Педагогика, 1993.

Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева В.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.

Методы коррекционной работы в начальной школе. Новгород, 1995.

Пакет тестов школьной успеваемости для классов компенсирующего обучения /Под ред. Г.Ф. Кумариной; М-во образования РФ. М., 1994.

Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования /Под ред. В. И. Слободчикова. М.: Изд-во РАО, 1996.

Проблемы социальной реабилитации дезадаптированных подростков / М-во соц. защиты населения РФ. М., 1994.

Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.

Учебные программы для классов компенсирующего обучения //Начальная школа, I – III кл. / М-во образования РФ. М., 1993.

Глава 5. СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ

Предварительные замечания

Дети и их родители редко бывают привязаны друг к другу так крепко, преданно и постоянно, как это хотели бы видеть авторы нраво-учительных и сентиментальных историй. Значительно чаще они не ладят между собой, конфликтуют и даже ссорятся. Может быть, такие конфликты и не украшают жизнь (не всем, как героям произведений Нодара Думбадзе, хватает чувства юмора конфликтовать для полноты впечатлений), но уж, во всяком случае, никого не удивляют. Дети шалят, капризничают, упрямятся, подражают дурному примеру, соблазняются на неблагоприятные поступки, подростки грубят и не хотят подчиняться старшим. Родители со своей стороны воюют с их недостатками по мере собственных сил и возможностей. Это и понятно. Ведь воспитание – неизбежный конфликт, ибо оно есть принуждение к тому, что нужно, вопреки тому, что хочется.

Значительно реже, но все-таки чаще, чем этого хотелось бы, конфликт в воспитании обостряется до инцидента. В семье нарастает разлад, и, когда своими силами справиться с нарастающим психологическим отчуждением не удастся, родители обращаются за помощью к специалисту, боясь, чтобы конфликт не зашел слишком далеко, но получить действенную помощь оказывается не так просто, как это может показаться.

В чем же дело? Почему педагогические советы, в отличие, например, от медицинских или юридических, оказываются малоэффективными? По-видимому, одна из причин состоит в том, что врач или юрист дает конкретные рекомендации: «Вы должны сделать следующее...», а педагог в состоянии предложить лишь совет: «На вашем месте я сделал бы следующее...».

Врач знает, кому он советует, так как предварительно изучил самого больного, педагог же лишь приблизительно предполагает, кто к нему обратился за советом. Да и сам родитель, как правило, смутно ориентируется в личных особенностях учителя, на место которого он должен себя поставить, чтобы понять содержание обращенного к нему совета. Если же к этому прибавить, что и о ребенке – объекте обсуждения – они имеют разные мнения, становится ясно, что в обычном разговоре педагога с родителем контакт строится практически вслепую. Всем участникам диалога, двум беседующим и одному незримо присутст-

вующему, явно недостает представления о том, кто к кому как относится.

Недаром педагогические рекомендации чаще всего бывают направлены в область чувств. Пресловутое стремление «дойти до сердца» поглощает обычно львиную долю энергии, с которой учитель приступает к разрешению конфликта в воспитании. На это тратится масса слов и тьма образных примеров. Ведь главное – это «пробудить родителя к истинной любви к своему ребенку». Во всяком случае, такой вывод неизбежно вытекает, если почитать популярную педагогическую литературу на тему о «трудных детях». Полюбить ребенка нужно для того, чтобы ценить в нем детское, поощрять положительное и сопереживать в трудностях.

Возразить против такой постановки вопроса невозможно. Но, к сожалению, этим проблема не решается. Неудачливые родители любят своих детей, только их любовь бывает психологически сложна и очень противоречива: излишне нервная, себялюбивая, эгоистичная, лишенная мудрости, и принять ее ребенку в такой форме бывает трудно. Он ей не доверяет, настораживается, защищается, замыкается, вызывая у взрослого чувство недоумения и бессилия. Тем не менее просто напомнить родителю о необходимости любви к ребенку означает лишь обидеть его.

Так и бывает, когда педагогическое собеседование переходит во вторую фазу, имеющую целью пробудить у родителей чувство долга, недостаток которого (о чем им нередко без обиняков заявляют) и является основной причиной того, что ребенок вышел из-под контроля взрослых.

Кому удалось избежать подобных обвинений в свой адрес, пока его дети учились в школе, пусть не зазнается; тот же, кому пришлось их выслушать, отлично поймет, что мы хотим сказать. Достаточно один раз испытать тягостное ощущение собственной незащитности перед лицом такого аргумента, как «Вы не желаете правильно воспитывать своего ребенка», чтобы осознать очевидную истину: в педагогическом споре прав бывает тот, кто имеет возможность упрекнуть другого первым. И действительно, что можно возразить в ответ на заявление о том, что ты не любишь своего ребенка или не хочешь его воспитывать? Объявить, что ты его любишь? Это прозвучит нелепо, так как тотчас последует совершенно неопровержимый довод: «По вашему отношению этого не видно» или что-нибудь в этом роде.

В течение многих лет наша школа с неизменным успехом использовала подобные аргументы в нападках на родителей, когда речь заходила об отклоняющемся поведении несовершеннолетних, и, похоже, так привыкла к своей неуязвимости, что, когда сама подверглась критике с

тех же позиций (право первого упрека взяла в свои руки пресса), оказалось, что учителю тоже нечего ответить, как и несчастному родителю.

Спор о причинах отклоняющегося поведения детей, не оправдывающих ожиданий со стороны семьи, школы и общества, превратился в затяжную перепалку о том, кто же все-таки несет за это основную ответственность: легкомысленные и недалекие родители; некомпетентные педагоги, погрязшие в формализме; природа человека, не справляющаяся с нагрузками современного образа жизни; издержки противоречивой политики или сам ход развития культуры.

Не вдаваясь в обсуждение отдельных точек зрения, автор может лишь сослаться на собственный опыт многолетней работы с педагогическими коллективами разных школ и от собственного лица заявить, что делового обсуждения задач воспитания трудного ребенка без стремления найти объект наказания, порицания и возмездия в его практике не встречалось. Может быть, в других учебных заведениях и обходятся без этого желания «найти виновного», но автору приходилось довольно много работать с коллективами учителей и родительской общественностью, прежде чем удавалось не то чтобы преодолеть, но хотя бы ослабить тенденциозный подход к ребенку и его родителям. Более того, стоило такую работу прекратить или ослабить, гуманистические тенденции постепенно, но неуклонно вытеснялись прежней установкой. Как это ни прискорбно, но приходится признать, что сегодня каждый ищет аргументы в свою пользу, а не в пользу педагогически трудного учащегося.

Со своей стороны, задаваясь вопросом, в чем причина такой позиции взрослых, мы раз за разом убеждались, что неудачники в воспитании (и родители, и педагоги) – это не равнодушные и легкомысленные, а чаще малоинформированные люди. Их стремление переложить друг на друга тяжесть ответственности за судьбу ребенка, недостаточно восприимчивого к традиционным формам обучения и воспитания, продиктовано не элементарным эгоизмом, а гораздо более сложным комплексом переживаний. Чаще всего они нуждаются не в том, чтобы их побуждали заниматься воспитанием, а в том, чтобы им доступно объяснили, как преодолеть барьер недоверия, отгораживающий их от ребенка, тот барьер, который заставляет переживать свое бессилие гораздо острее, чем самые убедительные педагогические проповеди.

Родителя или педагога, приходящего на консультацию к психологу, отличают предвзятое мнение о причинах детского непослушания, уязвленное самолюбие, тягостное чувство человека, вынужденного прибегать к посторонней помощи в отношениях с безразличными ему людьми, недоверие к душевному такту советующего, стремление полу-

чить сведения о воспитательном приеме, а не о способе его применения. В целом эти переживания создают довольно прочный эмоциональный и смысловой барьер, ограждающий самолюбие обратившегося за советом от признания своей педагогической никчемности.

По-видимому, и общение с книгой, где мы волей или неволей станем затрагивать эмоционально значимые переживания читателя, не будет свободно от известной предвзятости с его стороны. Поэтому мы заранее просим настроиться на доверие к тому, что собираемся излагать, так как попытаемся говорить лишь о том, что выстрадали сами и о чем, по нашему мнению, имеем право говорить вслух. Ну а если тон, язык или характер изложения покажутся в чем-то неуместными, отнеситесь к этому снисходительно, помня, что автор тоже человек, отягощенный многими недостатками.

Основная цель данной главы – обратить внимание читателя на проблемы, связанные с пониманием другого человека, ибо, если мы хотим понять его поступки и побуждения, нужно увидеть мир таким, каким он его воспринимает. А поскольку речь пойдет не только о детях, но и о взрослых, сделаем несколько предварительных замечаний относительно типичных ошибок воспитания: а) дети не оправдывают чрезмерных ожиданий; б) воспитание основано на умении понять, а не преодолеть природу человека; в) бороться с дурными наклонностями можно лишь средствами, понятными человеку; г) демонстрация разочарования в человеке вызывает враждебность в его душе раньше, чем появляется желание исправиться.

Перечислить эти банальные истины нетрудно, они часто встречаются в литературе, любой здравомыслящий человек прекрасно знает о них с детства, и если бы в задачи школьного психолога входило лишь напоминание взрослым о существовании этих истин, не было бы работы легче, чем профилактика отклоняющегося поведения. К сожалению, школьный психолог не может полагаться на такие простые рецепты. В своем повседневном труде ему каждый раз, когда родители обращаются за советом по поводу ребенка, приходится более или менее деликатно действовать в отношении самих родителей и не обольщаться их готовностью внимательно слушать. Поддакивающий родитель чаще всего хитрит: он соглашается с ходом ваших мыслей, но это вовсе не означает, что он не думает иначе. Признание своей даже невольной вины в проблемах и страданиях, выпавших на долю ребенка, – крайне болезненное переживание. Для того чтобы пройти через него, нужны немалое мужество и большая внутренняя работа личности.

Нам остается лишь напомнить своим коллегам, что не следует топиться с указаниями на ошибки в воспитании. Ваше искусство состо-

ит в умении побудить родителей самим найти, где, когда и в чем они отступили от законов воспитания. Тогда они придут (и будут приходить не один раз) не за советом, а рассчитывая на реальное сотрудничество.

Наши ожидания

Каждый человек заранее готовится к встрече с собственным ребенком, представляя его в своем воображении. Ведь с ним предстоит долгая жизнь, и каждому из нас хотелось бы прожить ее с человеком родным не только в физическом, но и в духовном отношении. И это вполне естественно, ибо даже самые закоренелые эгоисты, твердо намеренные посвятить свое пребывание на земле исключительно собственным интересам, не в состоянии подавить в себе человеческое стремление воплотить себя в потомстве. Поэтому есть у нас шансы иметь ребенка или их почему-то нет, светлый детский образ существует в нашем воображении, наполняя его самыми разными ожиданиями. Возникая задолго до того, как появится его реальный прототип, он готовит будущему человеку своеобразную духовную колыбель.

Предвзятое отношение родителей к детям – явление вполне нормальное. Было бы удивительнее предположить обратное: что мы спокойно и хладнокровно предоставим нашему ребенку развиваться так, как это у него получается, и заранее примиримся с любыми обстоятельствами. Нужен многолетний опыт воспитания и немалая мудрость, чтобы научиться принимать «своего собственного» человека таким, какой он есть. Обычным же рядовым малосемейным гражданам современного общества свойственно переживать по поводу воспитания чуть больше, чем это необходимо, и надоедать детям, навязывая им свою волю чуть сильнее, чем это бывает полезно. Более того, стремление родителей к счастью своего ребенка порою столь обременительно для последнего, что он начинает сопротивляться нашим ожиданиям, вызывая в ответ чувство удивления, разочарования, раздражения и гнева.

К сожалению, когда психологу приходит время подключаться к назревающему конфликту, атмосфера отношений в семье бывает сильно накалена: доверие ребенка утрачено, родительская психика истощена, а отклонения в поведении несовершеннолетнего подошли к критической черте. Понятно, что истоки конфликта в таких обстоятельствах мало кого интересуют, тем не менее данную главу мы решили посвятить именно истокам взаимного непонимания в надежде, что недалеко то время, когда к помощи психолога родители будут прибегать не только в крайних случаях, но и заранее, когда конфликт только намечается и преду-

предить его можно мерами просвещения и воспитания, а не возмездием и наказанием.

Начнем с обстоятельств, которые задают эмоциональный тон взаимодействия детей и родителей, ведь именно от него в конечном счете зависит, будут ли они готовы принять разумные доводы друг друга.

Обстоятельства, создаваемые невольно

На *первое место* среди обстоятельств, относящихся к категории невольных, следует с полным основанием поставить особенности характера матери и отца, обычное состояние их духа. Нередко приходится считаться и с характером бабушки и дедушки, главным образом бабушки, так как мужчины ближе к старости обычно теряют свои позиции в семье, реальную бытовую значимость и с ними чаще всего перестают считаться. Каждый из взрослых имеет свою манеру держаться и тем самым наполняет психологический климат, складывающийся вокруг ребенка, определенными проявлениями чувств. Причем делается это тысячей нюансов, которые взрослый человек за собой не замечает, а если и замечает, то не может скрыть, так как они глубоко укоренились в его привычках.

Так, например, мать вовсе не хочет пугать ребенка своей тревожной озабоченностью, но для этого достаточно пять раз вытереть ему нос в течение десяти минут излишне торопливым движением. Агрессивность отлично передается от человека к человеку за обеденным столом. Неуверенность в себе ярче всего отражается в интонациях. Страх воплощается в нежелании выходить за рамки привычных стереотипов. Тем самым, еще не родившись, дети становятся заложниками нашего психического склада.

Хорошо еще, если в семье несколько людей разного склада. Ребенок может переключиться и отдохнуть с отцом или дедом. Ну а когда взрослый всего один? Вероятность перенесения на психику ребенка недостатков родительского характера становится почти неизбежной. Двое одинаковых родителей не оставляют своему ребенку практически никаких шансов вырваться из привычных эмоциональных стереотипов. Известное правило педагогики гласит, что у родителей-невротиков дети вырастают невротиками, какой бы системы воспитания родители ни придерживались.

Может быть, такое суждение покажется излишне категоричным в своем пессимизме, но за ним стоит жизненный опыт многих поколений, и закрывать на него глаза было бы слишком легкомысленно. И дело

здесь даже не в том, что, например, излишне сенситивные, склонные впадать в неопределенную тревогу, некоммуникабельные люди плохо влияют на своих детей. Значительно чаще проблемы воспитания у них связаны с тем, что такие родители ведут замкнутый образ жизни, стараются изолироваться от окружающих и членов семьи, поэтому нередко (особенно женщины) остаются одиночками. Их дети бывают лишены контактов и по возвращении из детского коллектива домой вынуждены переносить общение с человеком, которого любые формы межличностного взаимодействия быстро утомляют. Естественно, что собственный ребенок вскоре перестает составлять исключение и на его долю достается раздражение, усиленное мучительным ощущением зависимости, разорвать которую не представляется никакой возможности.

Понятно, что рассчитывать на осознание, осмысление, а тем более признание такого скрытого конфликта в своих собственных чувствах со стороны родителей не приходится. До такого разочарования в себе люди обычно не поднимаются и всеми силами ищут рациональное объяснение потери своего контакта с ребенком. Они готовы выслушать любую критику за исключением намека, что собственный ребенок им в тягость. Любой намек подобного рода будет принят за оскорбление.

Такое молчаливо принятое табу на разглашение истинной природы не очень красивых родительских чувств, присущее цивилизованному обществу, где родительский долг понимается очень высоко, имеет большое моральное значение. Оно придает отношению к детям тот возвышенный дух, который облагораживает семейные отношения и закрепляет их, когда иные мотивы сохранения семьи (материальная зависимость, квартирный вопрос, обеспечение старости) стираются прогрессом и отодвигаются на второй план. Однако, как это обычно бывает, благородные порывы не длятся долго, а когда они проходят, мы бываем, как правило, несносны и заставляем окружающих нас и зависящих от нас людей рассчитывать за наши разочарования.

Невротики, разочарованные в жизни и неуверенные в себе, рожают детей для психологической поддержки и превращают их жизнь в торг. Предотвратить это невозможно, но знать об этом необходимо, хотя бы для того, чтобы стараться компенсировать свои недостатки.

На *второе место* среди невольных обстоятельств следует поставить педагогические способности родителей (возможность научиться понимать и воспитывать детей), отпущенные им природой. К сожалению, это далеко не каждому дано, но обычно не останавливает нашей самоуверенности. Собственный жизненный опыт кажется нам вполне надежной гарантией того, что мы способны принимать верные решения и в нужный момент окажемся на высоте. И даже тогда, когда собствен-

ная судьба ни в чем не может служить примером для других, мы почему-то считаем, что для воспитания детей нам толку хватит. Разбить такую уверенность или хотя бы поколебать ее до того, как ребенок выйдет из-под контроля, бывает практически невозможно. Никто не меняет тактику воспитания заранее.

В жизни это оборачивается довольно серьезными последствиями. Ведь если наш характер готовит детям эмоциональный фон семейных отношений, то интеллект заранее очерчивает границы возможностей, на которые те могут рассчитывать в своем развитии. Чем умнее родители, тем выше уровень их педагогической культуры, тем шире диапазон детских проявлений, с которыми они готовы считаться, чем примитивнее – тем более ребенок ограничен, тем чаще несовершеннолетнему грозит непонимание, ограничение и наказание, тем жестче бывают рамки, в которые предстоит втиснуть его индивидуальность. Образно говоря, педагогический интеллект родителей определяет право ребенка на оригинальную нестандартность и от него же исходит угроза стать жертвой штампов, стереотипов и предрассудков, почерпнутых из ограниченного жизненного опыта и применяемых без осмысления.

Мы не будем подробно обсуждать, какие именно штампы предпочитают современные родители, в конечном счете это их собственное дело. Со своей стороны мы можем лишь предложить читателю самому посчитать, к какому количеству возможных вариантов он готов, а от себя добавить, что именно у тех родителей, которые заранее бывают твердо уверены, какими должны быть их сын или дочь, результат воспитания редко бывает удачным. Значительно чаще ограниченность, когда она слишком жестко запрограммирована, приходит в столкновение с личностью и ничему, кроме лицемерия, не учит.

Хорошо еще, если ребенок покладист и не очень одарен. Он рано отказывается от борьбы и признает пребывание во власти родительской воли своим естественным состоянием. Ну а если его характер тверже, разочарование со стороны родителей обычно не заставляет себя долго ждать. Инициатива и активность, направленные против воли старших или реализуемые за их спиной, часто служат причиной бурных столкновений в семьях, склонных видеть в детях лишь послушное орудие в собственных руках.

На *третье место* среди ожиданий, с которыми мы неосознанно приступаем к воспитанию, следует поставить наши подспудные надежды на предстоящее общение с ребенком. Ведь в своих фантазиях мы представляем себе не просто «человекоединицу», на которую намерены влиять со стороны. В нашем воображении ребенок существует рядом с нами, реагирует на наши проблемы, принимает нас, переживает наши

огорчения – одним словом, мы сосуществуем. Однако его еще нет, пока есть только мы сами и наше представление о том, что последует с его стороны, причем исключительно в нашу пользу, а смириться с тем, что потом происходит все наоборот, бывает непросто. Во всяком случае нам приходится пережить известное разочарование.

Источник наших ожиданий – наши собственные проблемы во взаимоотношениях с окружающей средой, вернее сказать, наши комплексы, порожденные ошибками, неудачами и поражениями этого общения, т. е. те проблемы, которые нам самим не удалось решить.

1. *Родителям не повезло в своих сердечных отношениях.* Вопреки ожиданиям спутник жизни оказался сухим, раздражительным, неласковым и агрессивным. Нежность и заботливость наталкиваются на ироническое отношение, «телячьи восторги» встречают скепсис и насмешку. Заботы одного об успехе, комфорте и престиже ранят чувствительную душу другого. Нужен какой-то выход, так как потребность в объекте любви остается втуне и гнетет душу. На таком фоне способность ребенка отвечать на внимание с нашей стороны искренним восторгом и неподдельное стремление к единению с родителями радуют особенно сильно. Нам хочется, чтобы так было всегда.

Период непосредственного эмоционального контакта не охватывает равномерно все время детства. Наиболее сильная тяга к деятельному общению с родителями проявляется в дошкольный период. В этом возрасте игры со взрослыми полны переживаний, дети стараются активно вовлечь старших в общение, охотно следуют за ними, умеют подольститься и снять любое психическое напряжение. Возиться с ними – одно удовольствие. Но уже с началом обучения в школе интересы смещаются в сторону коллектива. Затем компания сверстников начинает перетягивать ребенка на свою сторону, а в подростковом возрасте излишне настойчивое стремление родителей к эмоциональному контакту становится и вовсе неуместным.

Итак, время самых желательных детских проявлений оказывается ограниченным всего несколькими годами, и конечно же, нам бывает очень трудно удержаться от того, чтобы не притормозить взросление, сохранить под каким-нибудь благовидным предлогом стремление детей к общению с нами. Чаще всего у родителей хватает такта переключить игру на совместную деятельность, в которой их слишком близкая психологическая дистанция с детьми оправдывается хотя бы необходимостью обучения трудовым и познавательным навыкам. Тогда из отрицательных последствий можно ожидать в худшем случае недостаток самостоятельности. Но бывают случаи, когда ускользающие детские эмоции вызывают у родителей чувства, не лишенные ревности, и детям

приходится считаться с обидами и капризами родителей, пытающихся «мягко забить» их стремление расширить круг общения.

2. Родители (или чаще одна мать) чувствуют себя непонятыми и одинокими. Они страдают от недостатка внимания со стороны окружающих, да и по характеру не очень общительны, так что рассчитывать на доверительное общение им не приходится. Груз невысказанных проблем и огорчений делает их очень чувствительными к постороннему вмешательству в свой внутренний мир, а вероятность общения, способного снять внутреннюю напряженность, становится все более призрачной. Для таких людей особенно привлекательна возможность дружеского общения со своим ребенком.

Жажда дружеского контакта с человеком, который не выдаст, не посмеется, не оскорбит, у некоторых родителей столь сильна, что им бывает трудно дождаться, пока ребенок вырастет настолько, чтобы понять, хотя бы в общих чертах, их переживания. С еще очень маленьким ребенком начинают вести серьезные разговоры, спрашивают мнение о вещах, смысл которых ему явно непонятен, вовлекают его в занятия, принятые для взрослых людей, – словом, стремятся приобщить несовершеннолетнего к своему внутреннему миру, упуская из виду собственные потребности ребенка.

Дети, воспитанные в таких условиях, обычно отличаются рассудительностью, но им бывает трудно общаться со сверстниками, что становится особенно заметно в отроческом возрасте. Привыкнув к тонким нюансам эмоционального общения, когда их душевные движения угадываются раньше, чем они будут выражены, такие дети склонны воспринимать естественное соперничество сверстников как грубость нравов. Им бывает не по себе в среде агрессивных и толстокожих приятелей, и они нередко предпочитают сидеть дома и даже выполнять многообразные хозяйственные работы, умиляя свою мать, которая по простоте душевной верит, что наконец-то дождалась помощника. В конце концов природа берет свое, ребенок становится подростком и начинает разрывать связывающую его волю зависимость от семьи. Делает он это тоже неумело. Сверстники над ним посмеиваются, так как он упустил время, когда они копили опыт общения и усваивали правила игры. Он обижается на родителей (не на себя же ему обижаться), родители – на него, так как у них в душе и в сердце ничего не изменилось и они не видят повода для разрыва. В семью приходит пора взаимных истерик. Горячая дружба сменяется неприкрытой враждебностью.

В беседе с такими родителями бросается в глаза одна особенность, присущая почему-то исключительно женщинам, которую мы называли «феномен сжатого кулака». Излагая свои проблемы и трудности воспи-

тания, мать зачастую не обнаруживает явно свои обиды и разочарования. Речь ее выдержана в педагогическом отношении, и она старается избегать обвинений в адрес своего ребенка, но при этом время от времени по ходу изложения энергично постукивает кулаком по столу. При чем стоит ей предложить разжать руку и в дальнейшем жестиковать ладонью, эмоциональный фасад ее поведения начинает неумовимо меняться. За стремлением помочь ребенку и озабоченностью его судьбой начинает все яснее проглядывать эгоистическое (и порою очень сильное) желание сохранить внутренний мир ребенка для своего собственного «потребления», удержать его детскую непосредственность, остановить естественный ход событий. И все это под флагом предупреждения дурных знакомств, плохих привычек и легкомысленных поступков.

Объяснить в такой ситуации встревоженной матери истинную причину ее переживаний – дело безнадежное. Максимум, на что можно рассчитывать, что она, несмотря на враждебное отношение (быстро появляющееся в отношении самого консультанта), несколько облегчит груз психологического давления на своего ребенка и будет осторожнее «лезть к нему в душу». Человека невозможно убедить отказаться от горячо желаемого, его можно лишь оттолкнуть, напугать, отвлечь или заставить смириться с неизбежностью происходящего.

3. Родители, не удовлетворенные отношением к себе со стороны противоположного пола, чувствуют постоянный недостаток сексуально окрашенного внимания к своей персоне. Неудовлетворенная потребность быть замеченным представителями противоположного пола доставляет большие страдания обычному человеку и заставляет острее, нежели другие неудачи, переживать чувство собственной ничемности. Естественно, это не может не отразиться на манере общения с детьми.

Постороннему человеку нередко бросается в глаза в такого рода семьях непредумышленное кокетство; разговоры на сомнительные темы с несколько более, чем это уместно, откровенными интонациями; внимание к телу и белью, превышающее необходимость, обусловленную гигиеной; пресловутое половое просвещение (рекомендуемое, кстати, некоторыми популяризаторами сексуального мира в отношениях между поколениями). Обычно все это объясняется борьбой с мещанскими предрассудками, но на деле конфликт оказывается значительно глубже. Стоит посоветовать родителям сменить манеру воспитания (хотя бы просто для разнообразия), чтобы убедиться – им такой маневр чаще всего бывает просто не по силам.

В результате дети и подростки, которых эротический подтекст отношений со стороны взрослых вообще и родителей – в особенности стесняет и гнетет с возрастом все больше и больше, бывают вынуждены считаться и с таким проявлением родительского эгоизма. В крайнем случае дело может дойти и до прямых сексуальных посягательств, о чем специалисту нужно знать и вероятность чего в определенных обстоятельствах – предполагать.

Ребенок становится заложником обстоятельств, которые ему уготовило наше нелегкое прошлое, и с этим приходится считаться. Конечно, не исключено, что мы сами догадаемся об излишней предвзятости наших малоосознаваемых ожиданий и перестроимся. Может быть, организованный коллектив будет в состоянии оказать нашим детям хорошую поддержку. Все это вполне реально, и чаще всего личность сама пробивает себе дорогу сквозь нагромождение всякого рода психологических проблем. Но тем не менее присмотреться к себе как к партнеру собственного ребенка в настоящем и будущем не вредно, чтобы спокойно взвесить, в каких пределах мы можем позволить себе обнаруживать присущие нам слабости.

Подспудный фон наших ожиданий относительно той роли, которую ребенку предстоит играть в нашей жизни, заранее определяет его приветствуемые и не приветствуемые реакции, любимый возраст, стиль отношений. Это неизбежно, и, наверное, не стоит пытаться полностью очистить воспитание от субъективных чувств, иначе нам просто пришлось бы отдать ребенка в интернат. Кстати, попытка сделать воспитание в интернате массовым в нашем обществе была предпринята в конце 1950-х – начале 60-х гг. Ничего хорошего из этого не вышло. Дети предпочитают своих родителей со всеми их недостатками казенному воспитателю. Они нам все простят (пока не повзрослеют) и будут принимать обстоятельства такими, какие они есть, до тех пор, пока будут видеть, что мы искренне стараемся их понять. Другими словами, наши невольные ожидания должны сочетаться с ожиданиями разумными, осознанными.

Обстоятельства, возникшие по нашей воле

Каждый родитель мечтает о счастье своего ребенка и, если он намерен жить с ним вместе, рисует в воображении его жизненный путь. При этом большинство людей (не очень самоуверенных) просто накапливают средства и силы, чтобы обеспечить ребенку успех по мере того, как жизнь будет сталкивать его с проблемами, предвидеть которые, и мы это отлично понимаем, обычному человеку не дано. Мы улучшаем

бытовые условия, копим деньги, читаем книги о детях, запасаемся знаковыми, которые будут нам полезны, и т.п.

Некоторые (таких меньшинство) ставят своим детям более определенные цели, подготавливая не только средства, но и пути их достижения, заранее предполагая не жалеть средств и собственных сил для того, чтобы ребенок стал именно тем, кем им хочется. Возникая из родительских амбиций, такая система ожиданий предполагает жесткую программу развития, так что орудия воспитания оказываются больше нацелены на отсечение неожиданного, чем на поощрение индивидуального, оригинального, присущего самому ребенку с его личными способностями и интересами.

Не вдаваясь пока в обсуждение вопроса, что лучше в жизни: попустительство или ограничительство, имеет смысл для начала ответить себе на вопрос, чего же мы, собственно говоря, хотим для наших детей, когда заявляем, что желаем им счастья. Ведь стоит двум разным людям приступить к поискам совместного счастья, как в подавляющем большинстве случаев оказывается, что счастье-то они понимают очень неодинаково.

Начнем с того, что представление о счастье зависит от возраста человека. Детьми мы наивно мечтаем о том, чтобы все взрослые дали нам по копейке, им бы это ничего не стоило, а у нас была бы куча денег. Как заметили И. Ильф и Е. Петров, многие взрослые, по сути, не прочь помечтать и в более зрелые годы совсем по-детски. Проходит не так уж много лет, и нам кажется, что нет выше счастья, чем победить самого сильного мальчишку в школе или пройти на глазах изумленных одноклассников со звездой киноэкрана. Настанет время – и счастье вдруг обнаруживается в сердце любимого существа. Дальше – манит слава мира. Потом оказывается, что это суета, да и к тому же труднодостижимая. И наконец настанет день, когда некоторые из нас приходят к нехитрому убеждению, что счастье – это сытый желудок, особенно если при этом не мучает изжога.

Жизнь течет, наши взгляды меняются, появляются новые желания, прежние гаснут, и на каком-то отрезке жизненного пути, когда мы задумываемся не только о своем счастье, но и о необходимости дать его тому, кого любим, может оказаться, что мы давно забыли, как он его себе представляет. Может быть, наше сегодняшнее счастье ему не только не в радость, но и совершенно ни к чему.

Попробуем взять за основу самое простое представление, что счастье – это минимум страданий. На своем пути мы их натерпелись вдоволь по той простой причине, что не смогли удержаться от ошибок. Вывод: остановим наших детей от повторения родительских глупостей.

Пусть учатся на наших ошибках! Но стоит прикинуть хотя бы приблизительно, сколь разными путями мы зарабатывали свой жизненный опыт, становится ясно: обжегшись на своем молоке, нужно чрезвычайно осторожно дуть на чужую воду. Обратите внимание: одних гнетут невзгоды, созданные их собственной непрактичностью, другие угнетены непомерными амбициями, удовлетворить которые невозможно; одни мечтают о популярности, живя в нищете, другие пренебрегают своими талантами ради благосостояния; одни жаждут признания, другие покоя. Мы все разные и все недовольны своими жизненными обстоятельствами: оставшиеся в тени – из-за того, что их не ценят; выдвинутые на высокие посты – из-за непонимания окружающих. Как в свое время пошутил Д. К. Джером, «бездарные поэты потешаются над миром, мир потешается над бездарными поэтами».

Что же общего мы желаем нашим детям, когда мечтаем об их счастье? Давайте начнем с простого и возьмем за основу слова подростка из фильма «Доживем до понедельника»: «Счастье – это когда тебя понимают». А для начала постараемся понять, из чего складываются представления о хорошем будущем детей. Попробуем очертить его основные контуры.

Возьмем за основу пять направлений, в которых мы активно влияем на личность ребенка в стремлении обеспечить ему гарантии успеха, или, следуя Ш. Амонашвили, назовем их пятью видами здоровья: социального, нравственного, интеллектуального, физического и психического. В рамках каждого из них необходимо воспитать свойства и качества, без которых бывает трудно эффективно приспособиться к жизни. Так давайте посмотрим, достаточно ли мы единодушны, последовательны и солидарны друг с другом в понимании того, чего мы хотим и ждем от собственного ребенка.

Социальное направление включает в себя воспитание контактности (коммуникативности), умения общаться (коммуникабельности), навыков межличностного взаимодействия (общительности) и привычки учитывать интересы окружающих (покладистости), но наряду с этим и способности сохранять свои позиции перед лицом ошибающегося большинства (независимости). Никому не хочется, чтобы его ребенок вырос нелюдимым, замкнутым, неловким в общении и погруженным в мир своих переживаний. И все мы, естественно, стараемся ввести его в общество наиболее удачным образом. Достичь этого, к сожалению, удается далеко не всегда.

Начнем с того, что перед нами стоит проблема деликатного свойства. Мы хотели бы удачно скомпоновать в личности несовершеннолетнего два диаметрально противоположных начала: независимость и кон-

формность. Они должны быть в известной пропорции, так как крайности нежелательны. Мы отлично знаем, какие испытания ждут тех, кто рискует отстаивать свои позиции перед лицом единодушно ошибающегося большинства, но и видеть своего ребенка вовсе бесхребетным как-то не хочется. Конечно, самое удобное для нас, если бы он вырос внешне подчиняемым, но внутренне независимым, этакий «стукач» по службе и поэт душой. Хотя для того, чтобы этого достичь, нужно, как минимум, уметь лавировать самому. Чаще всего (мы не касаемся благородных позиций людей с твердыми убеждениями, потому что, во-первых, их мало, а во-вторых, они редко пользуются помощью психолога) обычные люди постоянно сомневаются, какую позицию занять, противоречат себе, плывут по течению или конфликтуют непоследовательно, в запальчивости.

До последнего времени школа твердо и уверенно брала на себя главные функции по формированию социальных качеств своих воспитанников и требовала безоговорочного конформизма в области мировоззрения, допуская независимость лишь в сфере дисциплины (до известной степени). На фоне так называемого казарменного социализма это ей удавалось без большого труда.

Демократизация и гласность выбили почву из-под ног ортодоксальной педагогики, потребовались меры убеждения и вовлечения, а для этого нужны соответствующие навыки. Родители стали активнее вмешиваться в формирование жизненных позиций своих детей, и сразу стало ясно, какой разницей в ожиданиях возникает в разных семьях по поводу социально желательных и неприветствуемых черт характера.

Ребенок слишком добр и общителен – не станут ли его эксплуатировать приятели? Он слишком тверд в своих мнениях – не повредит ли это его репутации в глазах учителей? Он много времени проводит за книжкой – не пойдет ли такое отшельничество в ущерб карьере? Такого рода сомнений масса, разрешить их бывает трудно. Поэтому большинство из нас предпочитает просто пустить дело на самотек по принципу «пусть ребенок будет таким, как все, и отличается в положительную сторону не настолько, чтобы вызвать к себе недоброжелательное отношение».

Дело нередко кончается тем, что мы не навязываем ребенку определенные социальные позиции, а подлаживаемся под его среду общения, состоящую из таких же детей. Незаметно они забирают инициативу в свои руки, начинают диктовать нам свои представления о хорошем и в конечном счете заставляют признать себя как реальную социальную силу. Под давлением со стороны стихийных движений этой силы, возникающей в детско-подростковой среде, мы тратим все возрастающие

суммы, удовлетворяя самые нелепые прихоти еще совсем маленьких школьников, смиряемся с требованиями отроков на право выбирать себе друзей, соглашаемся на семейные отношения старшеклассников. В нашей практике приходилось сталкиваться со случаями, когда родители предпочитали платить 12–13-летним шантажистам довольно приличные суммы в порядке компенсации за проигрыш их детей в карты, не обращаясь за помощью к правоохранительной общественности. Размытость социальных установок взрослых, их неуверенность в том, какие качества нужнее и полезнее их детям, неизбежно влекут за собой натиск психологической стихии со стороны последних. Кроме того, воспитывая коммуникативные свойства характера, нужно отдавать себе отчет, в какой степени мы сами коммуникативны, по крайней мере знать, к какому человеческому типу следует отнести себя и своего ребенка.

Психологическая несовместимость по признаку коммуникативных основ характера встречается достаточно часто. Она не вредит людям, которые доверяют друг другу, но все-таки вносит в отношения известный диссонанс, особенно когда мы не можем удержаться от искушения перекроить близкого нам человека по собственному образцу, если к тому же он не может всерьез сопротивляться.

Например, замкнутые и малообщительные родители хотят побудить своего экстравертированного ребенка сосредоточиться на мире внутренних переживаний, усиленно развивают у него способности, требующие многочасового индивидуального труда, пресекают контакты, «отвлекающие» от полезного времяпрепровождения. Понятно, что тихая ненависть, которую они воспитывают к этому виду деятельности, перекроит все задатки, если даже они и имелись, и ребенок, как только подрастет, с наслаждением сломает орудие своего угнетения и вырвется на свободу, как будто его и не воспитывали, вызывая у своих очень положительных родителей чувство разочарования и невольного раздражения.

Или, наоборот, экстравертированные родители, обычно быстро схватывающие эмоциональный смысл происходящего, живут в ритме своих впечатлений. Им бывает трудно представить, что их сыну или дочери затруднительно принимать решения на основе первых впечатлений, недостает силы эмоций для интуитивного выбора и нужно некоторое время, чтобы осмыслить происходящее, понять свою роль и место, и только после этого действовать. Медлительность в сравнении с родительской скоростью психических процессов оценивается как пассивность, лень, нерешительность. На голову несчастного ребенка обрушивается нетерпение, раздражение, разочарование, и он постепенно привыкает воспринимать все, что идет от родителей, желающих подтолк-

нуть его активность, с чувством недоверия и настороженности. Естественно, что свой характер не переделаешь, но к известному психологическому дискомфорту, если уж ребенок пошел «не в вас», нужно быть готовым.

Нравственное направление по содержанию воспитательных задач принимается взрослыми более однозначно, нежели социальное. Круг ожиданий здесь более четкий и значительно меньше зависит от личной позиции родителей. Это и понятно, ведь какие бы недостатки и грехи ни отягощали нашу совесть, мы, безусловно, хотим, чтобы наши дети выросли честными, добрыми, справедливыми, трудолюбивыми, гуманными. Другое дело, под силу ли нам обеспечить воспитание достойным примером. Однако, что касается ожиданий, то нам не приходилось даже среди самых легкомысленных родителей, обрекающих своих детей на очень серьезные лишения, встречать таких, которые на словах не желали бы им стать достойными людьми, снискавшими любовь и уважение окружающих. Поэтому, не вдаваясь в обсуждение наших нравственных недостатков, препятствующих нам достигать желаемого в реальном общении со своими детьми, возьмем за основу предположение, что это нам в принципе под силу, и сосредоточим свое внимание на проблемах и противоречиях самих ожиданий, т.е. на тех ошибках, которые мы допускаем в мыслях о детях.

Прежде всего необходимо коснуться возрастных норм нравственного сознания несовершеннолетнего, тех жизненных этапов, когда он способен правильно понять моральную сторону своих поступков и побуждений, другими словами, определить, когда он нуждается в простейшем наказании для отработки нравственных навыков, когда ему необходимо разъяснить мнение окружающих относительно его неблагоприятного поведения и когда следует воздать карой за содеянное.

Например, ребенок взял чужую вещь. Факт сам по себе явно нежелательный, и по своему общественному значению такой поступок должен быть расценен как воровство. Однако, если судить по содержанию мотива, толкнувшего ребенка на такой поступок, всегда ли он сигнализирует нам о нечестности человека? Начнем с того, что различать свое и чужое мы начинаем не с момента рождения, а много позже и каждый по-разному. Те дети, которые воспитываются в семье и с раннего детства имеют определенный набор собственных вещей, довольно быстро обучаются этому, так как у них вырабатывают привычку беречь свои вещи, ухаживать за игрушками, держать в порядке гардероб, прибирать за собой. Чувство собственности вырастает на основе представления о труде, который нужно вкладывать в предметы личного пользования. В то же время воспитанники детских домов и интернатов, где все общест-

венное, даже после выпуска из учебного заведения часто и довольно долго попадают впросак из-за легкомысленного пренебрежения чувством собственности тех людей, с которыми их сводит жизнь: соседей по общежитию, однокурсников, товарищей по работе, приятелей.

Затем нужно представить себе, означает ли для несовершеннолетнего покушение на чужую вещь пренебрежение именно честностью. Так, украсть у своих товарищей по школе и в первом классе – поступок явно отрицательный. Когда ребенок из зависти или жадности берет потихоньку понравившуюся вещь, он вызывает у окружающих очень негативную реакцию, так как покушение на чужую собственность в данном случае – не просто признак корысти, а пренебрежение фундаментальным принципом школьной жизни – чувством коллективизма. И опытный учитель прекрасно знает, что для такого ребенка тяжелее всего ощущение отчужденности, наказание же необходимо в том случае, когда это полезно для личности, и в той форме, которая не уронит достоинства ребенка в глазах окружающих, не закрепит в нем убеждения в собственной никчемности. Недаром дети предпочитают родительскую порку за закрытыми дверями публичному порицанию.

А какие чувства и представления движут подростком, экспроприрующим из школьного кабинета дефицитные радиодетали для подпольного технического творчества с приятелями? С какими нюансами понятия о чести в его сознании мы должны считаться, давая такому поведению нравственную оценку?

Нравственные поступки, чувства и мысли формируются в личности несовершеннолетнего медленно. Сначала послушанием и подчинением мы вырабатываем соответствующие навыки, затем примером и вовлечением в коллективную деятельность закрепляем их в привычках и потребностях, после чего настает время нравственного просвещения.

Представление о порядочности меняется с возрастом. Об этом прекрасно говорил Я. Корчак, предупреждая взрослых от вредной и ненужной паники по поводу каждого неблагоприятного поступка ребят. К сожалению, в обыденной жизни мы делаем массу глупостей именно в нравственном воспитании, не давая себе труда задуматься над тем, понимает ли ребенок обращенные к нему слова, безусловно благородные по смыслу, но непонятные ему по содержанию, да еще и обидные по форме. Дошкольники проявляют интерес к гениталиям друг друга – обсудить родителей на собрании. Первоклассник украл в раздевалке кроссовки – заклеить его на классном собрании. Третьеклассник пытался вынести из магазина кулек конфет – отвести его в милицию. Подростки нагнали жителей в подъезде – наброситься на них с кулаками. Сколько подобных случаев проходит перед глазами школьного психо-

лога при полном непонимании со стороны взрослых абсолютной неуместности такого ожесточения к детям (порок должен быть пресечен в корне, и чем жестче, тем лучше!). К сожалению, такая неразборчивость в средствах воспитания пока еще прочно сидит в бытовых традициях и оправдывает простительную, с точки зрения общественного мнения, запальчивость возмущенного взрослого.

Худенький, слабый и очень нервный пятиклассник обозвал свою воспитательницу нецензурно в ответ на наказание за поступок, которого он не совершал. Оказавшийся поблизости сын воспитательницы, тоже работник этого интерната, жестоко избил его на глазах всего класса, в кровь разбил ему лицо ударом ноги. На суде защитник обвиняемого (судили сына воспитательницы), обращаясь к сочувствию окружающих, проникновенно говорил о святом уважении к матери, движущем ногой подсудимого, под одобрительный рокот педагогического коллектива, присутствующего в зале. Наказание было назначено почти символическое.

В другом учебном заведении, где автор читал педагогическому коллективу цикл лекций о психологии учащихся, организатор внеклассной работы предложила пройтись по школе, благо время до начала встречи с учителями еще оставалось. Наш обход получился тем традиционным посещением школы, которое никому ничего не дает и представляет собой привычный ритуал, аккуратно исполняемый неизвестно зачем. Так и казалось, что все закончится несколькими десятками приветливых улыбок в ответ на визит в классы незнакомого дяди, на которого можно с любопытством поглазеть и тем отвлечься от урока. Не ожидая ничего нового, я продолжал церемониал, думая о своем.

Неожиданно моя спутница, по-видимому, решив, что из такого посещения нужно извлечь пользу, несколько повышает голос, привлекая общее внимание. Все подтянулись. Она же громко и отчетливо объяснила, что хочет на людях (т. е. при мне) еще раз показать, как трудно учителям работать с детьми (это был седьмой класс), которые из рук вон плохо себя ведут. Чувствуя недоброе, пытаюсь ускользнуть, но не тут-то было. Она стоит в дверях, и по ее глазам вижу, что дорогу не уступит, пока не выскажет того, что намерена. Так и есть! «Вот Ваня, – с последней парты поднимается подросток, – он у нас вор». Мальчишка смотрит на нас совершенно спокойно, презрительным взглядом отверженного. Класс безмолвствует.

Для полноты картины остается сказать, что к этому времени педагогическому коллективу было прочитано по меньшей мере несколько лекций по психологии переходного возраста и некоторые учителя даже записывали основные мысли в тетрадку.

Приводить такого рода ошеломляющие примеры можно было бы еще долго, если бы нас интересовали сами ошибки, а не их обобщенный смысл. Смысл же состоит в рекомендации: желающий избежать драматических ошибок воспитания должен заранее подготовиться к тому, чтобы различать побуждения ребенка, возникающие на уровне незрелой психики по мотиву шалости, на уровне характерологических особенностей, когда нежелательные побуждения могут быть признаком не только дурных наклонностей, но и своеобразной реакцией на плохое воспитание, и на уровне личности, когда антиобщественные побуждения переходят в разряд установок и убеждений. Иначе вашему ребенку будет грозить нотация вместо шлепка, позор – вместо сочувствия и тюрьма – вместо разъяснения. Недаром Л.Н. Толстой, найдя в себе мужество признать свою несостоятельность как педагога сельской школы, больше всего критиковал себя именно за неумение правильно влиять на нравственное развитие своих учеников.

Интеллектуальное направление воспитания столь сильных чувств, как социальное и нравственное, у родителей обычно не вызывает. Мы гораздо хладнокровнее относимся к перспективам образования нашего ребенка, тем более что в этом вопросе с полным основанием можем полагаться на школу.

В нашей стране ребенок обязательно пойдет в школу и никто не лишит его этого права. Оно твердо гарантировано государством, так что люди с умеренными амбициями чувствуют себя в безопасности. Максимум, что их беспокоит, чтобы ребенок не попал в разряд неуспевающих и не стал неприветствуемым и порицаемым, особенно в младших классах.

Все прекрасно понимают, что душевное состояние их ребенка будет в значительной мере зависеть от его первых успехов. Плохая учеба угрожает ему (во всяком случае – пока) не утратой каких-то нужных для жизни сведений. Этим можно было бы без большого огорчения (с точки зрения родителей) попуститься. Она угрожает разочарованием со стороны учителя, а это куда серьезнее. Поэтому даже самые легкомысленные родители стараются заниматься со своим ребенком еще в детском саду, чтобы он, не дай бог, не оказался хуже других. Получается, что сегодня первоклассник не начинает, а практически продолжает учиться. Тем же, кто собирается предоставить своему ребенку возможность беззаботно поиграть до школы, не обременяя его голову чтением, счетом и письмом, придется смириться с обстоятельством, что того сразу отнесут к категории умственно отсталых.

Страх оказаться в числе аутсайдеров у некоторых невротичных родителей бывает столь силен, что они стремятся любую игру со своим

младенцем превратить в урок, совершенно лишая бедняжку игровой разрядки. При этом упускается из виду, что познавательная сторона интеллекта – лишь часть его, и притом не такая уж главная. Чтобы быть умным и уметь жить среди людей, мало знать правила. Нужно уметь правильно пользоваться знаниями (деятельностная сторона интеллекта), строить свои отношения с окружающими (социальная сторона), владеть языком прекрасного (эстетическая сторона).

Впрочем, приписывать такой недостаток воспитания исключительно родительской невротичности было бы не совсем справедливо. Последние десятилетия мы все стали драматизировать проблемы образования и, забросив педагогику общения и сотрудничества, стараемся развивать исключительно мышление. В результате вместо того, чтобы в отроческом возрасте, получив известную автономию, наращивать полученные знания, дети с облегчением забрасывают учебу и с удовольствием переключаются на общение и искусство. А поскольку ни правильно строить отношения, ни пользоваться языком прекрасного они зачастую не имели времени и возможности научиться, нам приходится терпеть их вопиющую жизненную безграмотность, да и истинной самостоятельности мышления достичь все-таки не удается.

Однако, когда минуют первые тревоги, вызванные адаптацией детей в начальной школе, более сложные проблемы интеллектуального развития основную массу родителей волнуют значительно меньше. Становится ясно, что ребенок получит причитающийся ему минимум знаний или во всяком случае справку об образовании.

Забот прибавляется у родителей, которые поставили цель достичь «верхнего уровня» образования. На фоне общего снижения интереса к просвещению среди сверстников своего ребенка им приходится искусственно поддерживать его интерес к учебе.

И дело здесь не только в родительских амбициях. Конечно, бывает и так, что родители, сами не будучи образованными людьми и не испытывая тяги к просвещению, пытаются сделать своего ребенка лучше других, не умея ему объяснить, зачем это нужно, когда весь образ жизни семьи ориентирован только на благосостояние. Но это не столь уж частое явление, чтобы останавливаться на нем отдельно. Понятно, что любовь к знаниям и погоня за дипломом – вещи разные.

Вопрос значительно сложнее. Во-первых, мы прекрасно знаем, что образование несет в себе самостоятельную ценность благодаря независимости мысли просвещенного человека. Оно открывает ему перспективы самореализации личности, достаточно важные, чтобы ради них пренебречь бытовыми удобствами, особенно в молодости. Во-вторых, для определенного круга людей образование означает одно из необхо-

димых условий психологического комфорта в среде их родителей. В-третьих, родительским тщеславием тоже нельзя пренебрегать, раз уж оно существует.

Мы заранее готовим нашего ребенка к более или менее длительному пути по дороге просвещения. Под нашим влиянием он должен с ранних лет подготовиться к тому, чтобы отодвинуть в своем воображении время эмансипации от семьи до возраста, когда его сверстники будут вполне самостоятельными людьми (со всеми прелестями независимой жизни). Честолюбие его должно поддерживаться ценностями, о значении которых он может знать, лишь наблюдая своих родителей. Одним словом, уровень его притязаний нужно сделать высоким.

Есть в психологии полушутливое правило: хочешь определить величину самолюбия человека (подростка), спроси его, в каком возрасте он намерен завершить образование.

Тяга к просвещению – сложнейшая цель воспитания, вызвать ее в душе у ребенка очень непросто, а поддержать – тем более. Одного требования учиться для этого явно недостаточно. Нужен искренний интерес к движению мысли ребенка: умение незаметно подталкивать к самостоятельному умозаключению и способность радоваться, когда он открывает что-то нам давно известное собственным усилием; терпимость к незрелому суждению и риск дать ребенку возможность убедиться в собственной ошибке; снисходительность к его стремлению переубедить взрослого; умение демонстрировать радость познания нового.

Но все наши мечты и усилия могут натолкнуться на непреодолимую преграду – недостаточность интеллектуальных задатков у нашего ребенка. Право же, трудно сказать, кто выглядит несчастнее: дети, которых упорно заставляют, увлекают, уговаривают, просят выучить непонятный материал, или родители, доводящие себя до нервного истощения в своем стремлении дать сыну или дочери приличное образование. Чувствуя сопротивление самой природы, не давшей ребенку познающей воли, родители, конечно, понимают, что для счастья самого ребенка ему было бы лучше ограничить свою жизнь доступными радостями и тем обществом, где он будет принят без насмешки и пренебрежения, но это означало бы, что он отойдет к иной среде общения, а смириться с потерей духовной близости бывает порой не легче, чем с утратой биологической.

Достаточно один раз побыть в положении консультанта, которого измученная мать с надеждой, страхом и готовностью возражать спрашивает, сможет ли ее сын закончить хотя бы техникум (откуда его отчисляют за неуспеваемость), а подросток с не меньшей надеждой в затравленных глазах просит: «Скажите вы ей, чтобы она отпустила меня в

деревню», чтобы убедиться: неоправданные ожидания в сфере интеллекта могут доставлять сильные страдания.

Физическое направление воспитания по эмоциональному содержанию наших ожиданий выглядит еще проще. Ребенок должен быть здоров и развит телесно, ибо в здоровом теле, как известно, здоровый дух. Родителей, готовых истязать своих маленьких детей непомерными нагрузками ради надежды видеть их выдающимися спортсменами, очень мало, и хотя они есть, вряд ли стоит тратить время читателя на критику такого непомерного тщеславия. Остальным, а таких подавляющее большинство, хватает здравого смысла нагружать ребенка ровно настолько, насколько полезно ему, а не тренеру спортивной секции. На этой почве в последнее время все чаще возникают трения между спортивной и родительской общественностью, решительно протестующей против ранней «селекции талантов» с неизбежной дискриминацией оставшихся «малоперспективных». Нам остается только присоединиться к этому протесту, высказав решительное осуждение такой практики.

Однако, пока в показателях работы детско-юношеских спортивных школ преобладают данные о выдающихся успехах, а физическая культура более или менее желательна, родителям следует иметь собственную позицию и отстаивать интересы своих детей твердо и последовательно, для чего нужно отчетливо представлять себе, какие ожидания в спорте существуют у самих детей, насколько для них физическая культура важна в телесном, а насколько – в духовном отношении.

Детям до отроческого возраста спорт как вид соревнования не интересен. Для физической разрядки им вполне хватает собственного двора и школьных занятий физкультурой. Они охотно участвуют в подвижных играх, ходят с-нами на лыжах, сопровождают в турпоходах, но это не спорт, а сама жизнь. По сути, спорт начинается тогда, когда появляется стремление выдвинуться среди сверстников.

Наша задача состоит в том, чтобы в предвидении спортивного бума в среде детей, когда им исполнится по 12–13 лет, привить им навыки владения основными спортивными снарядами. Не научившись плавать, ездить на велосипеде, ходить на лыжах, кататься на коньках, управляться с мячом, наш ребенок, когда ему это все потребуется достойно продемонстрировать не перед лицом снисходительных родителей, а перед лицом безжалостных сверстников, рискует попасть в неприятное положение.

Потребность выдвинуться, быть замеченным своим непосредственным окружением, обостренное честолюбие сильно влияют на обстановку среди пяти–семиклассников. Причем не следует забывать: выдвинуться хочет каждый. Недаром этот возраст в педагогике обознача-

ется как возраст героических мечтаний. Но вакансий на выдвижение и способов обратить на себя внимание не так уж много. И среди них спорт, по сравнению, например, с учебой или трудом, дает гораздо больше шансов на быстрый успех.

Чтобы выдвинуться в число лидеров, ребенок готов сейчас много и упорно работать над собой. Он получает задание тренера и без всякого дополнительного напоминания выполняет его, преодолевая страх и усталость. Для него начинается время, когда борьба с секундомером и само ощущение преодоления собственной слабости служат источником радости. Это очень важный этап в формировании личности. И совсем неважно, как достигнутые им результаты выглядят на фоне таблицы рекордов. Именно сейчас в обиходе ребят появляется выражение «личный рекорд», т.е. показатель, превышающий тот, что был достигнут накануне, – признак роста.

Образно говоря, дух спортивной раздевалки, ее атмосфера становится важнейшим фактором воспитания. Об этом следует постоянно помнить, так как свойственное нам зрелищно-пренебрежительное отношение к спорту вообще как к занятию, не заслуживающему большого внимания, в данном случае совершенно неуместно. Дети не могут разделить нашего пренебрежения. Поэтому снисходительные советы отца или матери своему малоодаренному в спортивном смысле ребенку не переживать по пустякам, а посидеть над математикой в лучшем случае будут восприняты с обидой.

Быть неспортивным позорно. Над таким смеются, и лишать своего ребенка, особенно мальчика, возможности посещать секцию не стоит. Девочки переживают свою физическую слабость не столь остро, да и учатся они в этом возрасте лучше, но и им неврдно выглядеть «по-престижнее». Родителям «малоперспективных» детей необходимо об этом помнить и не жалеть сил на их психологическую поддержку.

В какой-то мере негуманное отношение официальных спортивных организаций удастся компенсировать за счет родительской самодеятельности и использования дворовых спортивных сооружений, но и в этом случае нужно постоянно заботиться о психологическом оформлении коллектива: иметь команду, форму, виды соревнований, способ отметить победителей.

Еще сложнее воспитательная ситуация складывается среди детей, болезни которых если не исключают, то сильно затрудняют физические упражнения. Приходится активно искать приемлемые для них виды занятий спортом и настойчиво добиваться их участия в соревнованиях, в которых имеющиеся у детей возможности позволяют достичь реального успеха (например, шахматы, авиамоделирование, судомоделирование,

судомодельный спорт). Не следует забывать и о иных видах технического и эстетического творчества, кружках юннатов и др. Одним словом, необходимо постараться помочь в любом виде соревнований.

Возрастной период, когда от родителей требуются активные усилия в этом направлении, не столь уж значителен. Дети недолго драматизируют переживания, связанные с уязвленным спортивным честолюбием. С началом подросткового периода их огорчения быстро идут на спад и сменяются поисками более существенных ценностей. Для подростков спорт становится либо формой общения, либо ареной честолюбивых замыслов, связанных с далеко идущими планами. «Малоперспективные» же дети расстанутся с секцией без большого огорчения.

Подросток приходит со стадиона и демонстративно вешает коньки (он конькобежец) на гвоздь. «В чем дело?» – спрашивает отец, улавливая излишнюю демонстративность жеста. «Хватит, я свое откатался». «Разонравилось?» – продолжает интересоваться отец. «Нет, но, думаю, мне там больше нечего делать». – «Почему?» – «Понимаешь, спорт, это ведь для тех, кто кроме спорта ничего не видит, а мне это не по душе». – «Но ведь у тебя неплохо шли дела, вот даже грамоту дали». – «Не в грамоте дело. Со спортсменами просто неинтересно. Даже те, кто лучше всех, думают только о себе. Они не дружат между собой. Пришел, откатался сколько нужно, оделся и ушел». – «Ну, так дружите между собой те, кто средние». – «Средним тоже неинтересно. Тренеру все равно, пришли мы на тренировку или нет, нас просто терпят, а это противно». – «Чем же ты будешь заниматься теперь?» – «Да всем, почитать охота, с ребятами давно не ходил, учиться буду».

Понятно, что теперь можно вздохнуть свободно. Физическая культура самолюбие не травмирует. Спорт занял в духовном мире ребенка свое надлежащее место.

Психическое здоровье – предмет постоянного беспокойства любого родителя. Так хочется, чтобы ребенок не переутомился, не перенервничал, не впал в депрессию, не наделал глупостей по пустякам, тем более когда есть реальные основания беспокоиться о его психике. И хотя нездоровых детей немного, несколько слов об этом сказать необходимо.

Начнем с того, что, желая здоровья другому человеку, маленькому или большому, мы обычно подразумеваем нечто такое, что всем понятно. Тем не менее, если бы нас попросили объяснить, что же все-таки мы имеем в виду, дать такое пояснение было бы весьма затруднительно.

Здоровье в общем плане понимается как возможность адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней на основе биологической, психологической и социальной сущности человека. В физиологическом смысле оно соотносится с нормой по отдельным

показателям, взятым медициной за эталоны (температура тела, артериальное давление, скорость оседания эритроцитов и др.), хотя никто из нас не согласится считать себя больным при самых страшных лабораторных данных, если самочувствие нам об этом не сигнализирует. Другими словами, норма хороша, когда ею можно измерить болезненное самочувствие.

Какие же показатели мы можем положить в основу нашего представления о психическом здоровье: биологические, психологические или социальные? Ведь если даже с точки зрения физиологии каждый человек здоров по-своему, то как сориентироваться в психологии, а тем более в социальных проблемах?

Достаточно хотя бы в общих чертах представить себе работу детского и подросткового психиатра (мы не призываем читателя стать врачом, но советуем быть наблюдательным, когда он обращается к медицинской помощи), чтобы уловить одну очень интересную закономерность. Чем младше возраст ребенка, тем его жалобы, вернее жалобы его родителей, более «биологичны»: расстройства сна, ночное недержание мочи, нарушение артикуляции. К отроческому периоду на первый план выходят признаки эмоционального порядка: возбудимость, гневливость, агрессивность, неусидчивость. В ряде случаев поводом для обращения к врачу выступают отклонения в поведении: побеги из дома, упорное уклонение от учебы, излишняя замкнутость. В медицинской терминологии появляется довольно расплывчатая формулировка «патохарактерологическое развитие». И наконец, в подростковом периоде к помощи психиатров или хотя бы за их консультацией начинают обращаться, особенно в последние годы, в случаях самых разнообразных проявлений общественно неприемлемого поведения.

Как это ни прискорбно, но поток подростков, направляемых в психиатрические учреждения в связи с отклонениями в поведении, не ослабевает, а явно усиливается. Со своей стороны подростковые психиатры, несколько ошеломленные вниманием со стороны общественности, неумело, но охотно включаются в процесс перевоспитания педагогически запущенных детей, упуская из виду, что медицина не умеет ни воспитывать, ни учить. Она может оказать лишь лечебную помощь. Вот на нее и нужно ориентироваться. Во всех же остальных вопросах полагаться на то, что «врачу виднее», следует крайне осторожно, помня, что жертв врачебного легкомыслия ничуть не меньше, чем педагогического или юридического.

Намереваясь обратиться к врачебной помощи в связи с отставанием в учебе или отклонениями в поведении своего ребенка, нужно точно взвесить, что могут дать ему медикаменты и личная психотерапевтиче-

ская работа врача, заранее узнать возможности медицины и не обольщаться относительно их эффективности.

Затем следует предусмотреть, как будут использованы рекомендации относительно падающего режима труда и отдыха в том учебном заведении, где учится ваш ребенок, не повлечет ли это за собой таких ограничений, которые только ухудшат положение несовершеннолетнего в первичном учебном коллективе.

После того как вы убедились, что вмешательство медицины не повредит ребенку, составьте мнение, насколько ему полезны те ограничения, которые вытекают из поставленного диагноза, в плане профессиональной ориентации. И лишь тогда можно смело полагаться на сотрудничество с врачом, занимая рациональную и взвешенную позицию.

А для того чтобы этих целей достичь, необходимо хотя бы в общих чертах научиться отличать нормальное от аномального и помнить одно непреложное правило: нормально то, что соответствует возрастной природе несовершеннолетнего. Психика человека, как и его физическое здоровье, в своем развитии проходит стадии, характеризующиеся разными темпами развития и уровнями достижений. Легкомысленное пренебрежение ими без всякого болезненного предрасположения быстро переводит реакцию несовершеннолетнего в разряд аномальных. Например, в свое время промышленность бездумно увеличила мощность мотоциклов, не беря во внимание физиологические особенности нервных процессов 16-летних подростков. Недостаточная скорость реакции тут же привела к резкому росту тяжелого дорожного травматизма.

Так же и с психикой. Ее резервы и возможности далеко не безграничны и легко исчерпываются. Ребенок теряет, испытывает неуверенность в себе, в душе его поселяется страх, а поведение выходит из-под нашего контроля. На языке педагогической психологии такое состояние называется расстройством средовой адаптации. Другими словами, своими силами ребенок из созданного нами кризиса выйти не в состоянии. Малыш начинает плохо спать и заикаться. Первоклассник будет продолжать мочиться в постель, а подросток убежит из дома.

Что им нужно вернуть: здоровье или правильное отношение? В данной книге мы не намерены давать родителям подробные советы по этому поводу, так как они могут воспользоваться обширной литературой, где отдельные виды и варианты средовой дезадаптации описаны достаточно подробно, а хотим лишь напомнить им о необходимости внимательно относиться к тому фундаменту, на котором должны строиться характер и личность их ребенка. Может быть, в какой-то мере предыдущие главы помогли в этом, но тем, кто заинтересован получить

исчерпывающие сведения, мы рекомендуем обратиться к списку литературы, приведенному в конце главы.

Таким образом, вольно или невольно, по наивности или из-за нашего эгоизма, от незнания или легкомысленного пренебрежения психологией мы создаем нашему ребенку обстановку воспитания, к которой он бывает вынужден приспособливаться, затрачивая силы своей души на преодоление наших собственных ошибок и упущений. Обойтись совсем без них было бы, по-видимому, нереально, так как все мы люди и в вопросах воспитания нам свойственно ошибаться, как и во всем остальном. Однако сделать так, чтобы ошибок было меньше, в наших силах.

Мы постарались привлечь внимание к наиболее типичным из них с целью показать, как противоречивы, непоследовательны и порою просто бессмысленны бывают наши ожидания, на основе которых мы требуем от детей подчинения, послушания и подражания. Естественно, что их логичным следствием бывает разочарование, чувство собственного бессилия и, не будем бояться этого слова, озлобление.

Давайте посмотрим, как складываются ожидания с другой стороны – со стороны наших детей. Оправдываем ли мы их ожидания и не стоит ли нам повнимательнее приглядеться к тому, что любят и чего хотят наши дети? Ведь так или иначе они являются участниками конфликта, поскольку речь идет о трудных детях, и их позиция заслуживает изучения.

Потребность в воспитании глазами ребенка

В повседневной жизни отношения детей с родителями складываются, как правило, без особых трений и конфликтов. Мы требуем от них то, что, по нашему мнению, разумно и целесообразно, они нам доверяют, так что создается впечатление, будто право и возможность выбора позиции всегда остаются за взрослыми, во всяком случае они всегда могут настоять на своем.

Однако взаимное согласие далеко не беспредельно. Ребенок следует за нами до известной черты с удовольствием, затем бывает вынужден смириться с обстоятельствами, а потом начинает подчиняться не без отвращения и стремится протестовать. Контакт сменяется конфликтом.

Образно говоря, силы, определяющие вектор духовного развития ребенка, могут менять направление. Как же повлиять на выбор этого направления, чтобы не избаловать, но и не подавить собственной инициативы несовершеннолетнего, а воспитать в нем стойкую уверенность в себе, твердость характера и оптимизм?

Мы не собираемся давать рецептов, в какой мере и насколько строгим должен быть режим подчинения ребенка взрослому, властно регулирующий саму возможность обнаружения детской воли. В конечном счете это дело самих родителей и основа современной педагогической практики. Задача нам представляется гораздо скромнее: осветить способы, с помощью которых можно привлечь ребенка к сотрудничеству, побудить его чувства, подталкивающие к послушанию, закрепить желание быть на нашей стороне, другими словами, направить силы духовного развития в нужное русло, используя чувственный мир естественных стремлений формирующейся личности.

Начнем с констатации простого факта, который изо дня в день присутствует в наших отношениях с детьми, а именно: мы все время заставляем их делать то, что им не хочется. При этом мы не стесняемся в средствах и без малейших угрызений совести требуем, угрожаем, наказываем. Внешне воспитание выглядит как непрерывный конфликт, но почему-то он не приводит к разрыву отношений. Такова жизненная реальность в обычной семье, где дети достаточно воспитуемы, а родители по-житейски опытни и в меру педагогически образованны.

По-видимому, дети смиряются с необходимостью следовать нашей, а не своей воле, подчиняясь каким-то более мощным чувствам, которые влекут сильнее, чем собственные побуждения. А мы, если можно так выразиться, эксплуатируем их влечение к нам и обуславливаем его реализацию необходимостью соблюдать правила поведения.

По сути, искусство воспитания в том и состоит, чтобы разумно взвешивать силу стремления ребенка к сотрудничеству и сложность препятствий (соблюдение правил гигиены, учеба, дисциплина, работа) на его пути. Когда разумные пропорции соблюдены, развитие личности происходит равномерно-поступательно. Душевная энергия конструктивно расходуется на приобретение нужных навыков и привычек. Когда задачи слишком доступны, ребенок растет баловнем. Если же мы требуем недоступного и успех недосягаем (задачи сложны или побуждения слабы), конфликт уже не стимулирует, а тормозит развитие, ибо часть духовной энергии начинает уходить на защиту от давления воспитательной среды.

Как же выбрать правильные позиции, каких ориентиров при этом следует придерживаться? Подбор воспитательной задачи по силам ребенка – важнейшее условие правильного воспитания, и не нужно думать, что командовать детьми можно беспредельно, они далеко не так податливы нашему воздействию, как это может показаться.

Если эмоциональный мир детских привязанностей вашего ребенка от природы сформирован нормально, а темп его взросления такой же,

как у большинства сверстников, можно особо не беспокоиться. Есть детские учреждения с их программами, книжки по воспитанию, пример соседей. Остается только делать как все и не мудрствовать. Колея привычных требований к ребенку имеет верное направление. Единственная ее особенность состоит в том, что она рассчитана на средний человеческий тип.

Другое дело, когда в силу тех или иных обстоятельств вам придется воспитывать ребенка, отличающегося недостатком эмоций, побуждающих к единению с воспитывающими его взрослыми, или отстающего от сверстников в формировании чувств, на которых строятся отношения в детском коллективе. Здесь шаблонами в воспитании не обойдешься. Они просто не сработают или, хуже того, вызовут отчуждение и враждебность.

Родителям и педагогам в работе с такими детьми помимо твердости воли, нередко вполне достаточной для выполнения ординарных задач, требуется своеобразное чутье, позволяющее улавливать энергию личностного развития ребенка и ненавязчиво подталкивать его инициативу в нужном направлении. Для этого необходимо знать типологические черты, присущие психологии ребенка в определенном возрасте, которые являются энергообразующими факторами воспитания.

Давайте вернемся к тому, что изложено в гл. 1 нашей книги, и то же по сути расскажем популярным языком.

Младенчество и раннее детство протекают в тесном общении с матерью, во всяком случае, если она не жалеет времени на воспитание, и ребенок вполне удовлетворен контактом с ней как исчерпывающим источником своих впечатлений. Если его держать все время при себе, он будет не против, но в его же интересах мы отодвигаем радость общения необходимостью говорить внятно, проситься на горшок, играть самостоятельно и т.д. Остается только понять, почему он старается, что служит побудительным мотивом его стремления соответствовать нашим ожиданиям.

Можно ли, например, предположить, что самой привлекательной целью для ребенка будет вкусная еда и рациональное подкрепление сгущенным молоком обеспечит нам ближайший путь к успеху? Любой взрослый прекрасно знает, что лакомством ребенка не возьмешь. Он любит вкусное, но не до такой степени. Да и достаточно присмотреться к рисункам наших детей, чтобы заметить одну немаловажную деталь: в фигурках людей отсутствует живот. Человек в представлении ребенка выглядит как голова с приставленными к ней ножками и ручками. Другими словами, физиологические потребности не стоят у него на первом

месте. Мир впечатлений, связанный с жизнью головы, оказывается для него важнее. Ребенок нуждается не в материальном, а в эмоциональном выражении родительских чувств.

На языке социальной психологии форма общения, передающая личную привязанность человека, готовность принять на себя заботы, защитить, пойти навстречу, посочувствовать, получила название эмпатии (мы будем и дальше пользоваться специальной терминологией, чтобы избежать многословных описаний, когда речь пойдет о сложных проблемах воспитания, и читателю придется с этим примириться).

Стремление к эмпатийному общению не чуждо человеку в любом возрасте, хотя и редко бывает самым главным мотивом поведения. Для ребенка родительская эмпатия означает гораздо большее. Детям не только нравится (как и взрослым), но и совершенно необходимо обмениваться с родителями такими эмпатийными сигналами, которые подтверждали бы со стороны последних готовность постоянно прийти на помощь.

Для чего это ребенку нужно? Чтобы ответить на поставленный вопрос, попытайтесь поставить себя в аналогичную ситуацию. Например, вы оказались в совершенно незнакомом для вас месте, где ничего не знаете (в джунглях Амазонки, на другой планете и т.п.), совершенно беспомощны и не можете даже предположить, чем грозит вам любой шаг. Говоря языком психологии, ваша психика должна перерабатывать слишком много информации. Приветливо или враждебно будет смотреть вам в лицо лесная чаща? Какие чувства вы будете испытывать по отношению к товарищу, который бросит вас, чтобы уйти по своим делам?

Необходимо четко и ясно представлять себе, что страх быть брошенным – чувство, постоянно присущее младенцу. Недаром дети, часто и подолгу оставляемые одни, развиваются иначе, чем их сверстники. На их душевное состояние постоянно давит то, что получило в психологии название «психическая депривация», – лишение уверенности в доброжелательном отношении окружающих к себе. Ее неизбежным следствием будет отставание в развитии с уменьшением или утратой эмоциональных задатков общения и стремлением ограничивать сферу контактов с окружающей средой.

Сегодня молодые матери – люди, как правило, довольно занятые. Озабоченные своей самостоятельностью (по нашим данным, совместно со своими родителями проживает не более 20% молодых семей), они много времени тратят на обучение, становление в профессии и элементарный быт, меньше, чем это нужно, играют с детьми, чаще, чем это допустимо, оставляют их одних, а порою подвергают воспитательным

воздействиям, смысл которых детям не понятен. Конечно, о полной депривации говорить не приходится, но частичное лишение ребенка эмоционального контакта встречается довольно часто.

В дошкольном периоде ожидания со стороны ребенка начинают распределяться между семьей, организованным детским коллективом и средой сверстников. За это время ребенок овладевает в процессе игры навыками обращения с предметами и готовится к началу познавательной деятельности. Одновременно у него формируется навык общения с другими людьми, способность принимать самостоятельные решения и готовность отвечать за их последствия. Он осознает присутствие и интересы других людей, их зависимость от него и свою зависимость от них. Общественным сознанием это еще назвать нельзя, но потребность в единении с окружающей социальной средой проступает уже довольно отчетливо. Говоря языком социальной психологии, в поступках и побуждениях ребенка начинает брать верх аффилиативная мотивация поведения.

Термином «аффилиация» в психологии обозначают присущее человеку стремление во взаимодействии с другими людьми исходить из общих с ними чувств, сохранять психологическую общность с группой. Г. Мюррей, введя это понятие в лексикон психологии в 1938 г., определил его как потребность заводить дружбу, испытывать привязанность, радоваться другим людям и жить вместе с ними, любить, присоединяться к группам.

Для педагогической психологии аффилиативность ребенка важна как потребность откликаться на ожидания со стороны окружающих, на основе которой можно сформировать у него привычку к совместной деятельности. При ее достаточном развитии завязывание и поддержание контакта происходит непринужденно и дружелюбно, при недостаточном – неуверенно и неловко.

Дети начинают проявлять интерес к организованным формам общения. Они не переутомляются, проводя две трети своего активного времени в коллективе детского сада, бывают там послушны и охотно участвуют в общих делах и развлечениях. Задача воспитателя состоит в том, чтобы, используя тягу быть принятым, приобщить ребенка к коллективному труду, игре и самообслуживанию. Семья же, на долю которой теперь приходится лишь вечернее (досуговое) время, должна приспособливаться к своему ребенку, исходя из того, какую позицию он занимает в детском коллективе, и по мере возможности помогать ему и поддерживать его.

Первая по своей психологической значимости функция семьи состоит в снятии психического напряжения, накопившегося в обстановке

длительного пребывания в условиях жесткого контроля за поведением, ограничивающего проявление собственной инициативы. Обычно это получается у родителей само собой, без специального обучения, интуитивно и вполне эффективно. Столь же естественно родители выполняют и вторую воспитательную функцию – закрепление навыков игры и труда, необходимых ребенку для того, чтобы среди сверстников выглядеть достойно. Обычно воспитателю достаточно лишь сформулировать домашнее задание. Третья функция не столь очевидна, но не менее важна. Она состоит в том, чтобы предоставить ребенку возможность самостоятельно, по собственной инициативе закреплять навыки общения, а не просто подчиняться и слушаться. На этой функции мы хотели бы остановиться подробнее.

В организованном коллективе ребенок находится под постоянным наблюдением обслуживающего персонала и его собственные побуждения могут быть реализованы в строго определенных рамках допустимого поведения. Кроме того, источником инициативы в организации игры выступает, как правило, также взрослый человек. Для того чтобы в такой обстановке сделать личный выбор и настоять на своем, нужно быть способным на сильные и решительные эмоциональные порывы. Обычно же дети пассивно следуют за своим воспитателем и постепенно отвыкают капризничать.

Это очень нежелательно, так как навыки подчинения, основанные на постоянном послушании, нравственному развитию личности ничего не дают. Любой человек, и большой, и маленький, нуждается в социальной среде, где он мог бы действовать по собственной воле, если мы хотим, чтобы он в дальнейшем, когда внешний контроль за поведением будет снят, действовал исходя из принципов, которые мы ему прививаем. Другими словами, для тренировки самостоятельности нужна податливая воспитательная среда, где можно без опаски идти на риск и совершать ошибки.

Самая податливая среда – куклы, но и взрослым нужно хотя бы время от времени давать детям возможность почувствовать вкус не только пассивной аффилиативности, основанной на чувстве слияния с окружающими, но и активной, основанной на чувстве присоединения других к себе. Детям нужно позволять убедить взрослого, настоять на своем, покапризничать, в общем, проявить себя.

В подавляющем большинстве семей так и делается. Все мы отлично понимаем, что нельзя постоянно пресекать и требовать, но все-таки напомнить об этом нелишне. Есть еще семьи, безусловно и безоговорочно занимающие позицию «взрослым нужно подчиняться всегда», где, к сожалению, встречается переключение семейных отношений на

стиль отношений, характерный для детского сада. В них ребенок лишается психологической самостоятельности, или, говоря на языке психологии, резервного поля для строительства личности. Тем самым мотив присоединения, основанный на эмоциональной тяге к общению, сразу перекрывается мотивом подчинения, основанным на угрозе применения санкций. Естественно, что гармоничное развитие личности в дальнейшем происходит далеко не у каждого ребенка, воспитанного таким образом.

Среда неформального общения в дошкольном возрасте по своему воздействию на мотивы поведения стоит неизмеримо ниже семьи и коллектива. Это еще не среда обитания, какой она станет для более старших детей, а просто сфера общения. В ней ребенок тренирует навыки взаимодействия с людьми в игре, которую затекает сам и из которой может выйти по собственному желанию. Это очень важное условие, оно обеспечивается присутствием взрослого человека или старшего по возрасту ребенка, достаточно авторитетного, чтобы при необходимости прервать игру, которая стала в тягость. Стоит маленьким детям предоставить возможность (им самим совершенно излишнюю) играть самим, как сразу обнаруживается их неспособность самостоятельно разрешать конфликты. Компания сразу распадается, а если дети не могут разойтись, они становятся тревожными и агрессивными.

Недооценка affiliативных мотивов и сопровождающих их эмоций неизбежно ведет к разладу в отношениях с ребенком. Оставаясь без поддержки взрослого, он бывает вынужден полагаться на свои силы и возможности, а они позволяют ему пока очень немного, разве что замкнуться в себе и примириться с ролью аутсайдера. Тогда мотивы сотрудничества, сопереживания, стремления помочь другому уступают место стремлению навязать свою волю путем агрессии либо уйти в мир фантазий, реагируя на попытки вовлечения в общее дело упрямством и настороженностью. Дети с плохими условиями воспитания в дошкольном возрасте в школе могут стать озлобленными дезорганизаторами.

В начальной школе стремление к коллективу становится значительно сильнее и гораздо осмысленнее. Перед маленьким человеком во весь рост встает проблема собственной ценности в глазах окружающих. Он не только старается присоединиться к ним, но и всерьез задумывается над своим положением в коллективе и стремится привести его в соответствие с ожиданиями учителя. В мотивах его поведения вступает в силу так называемая когнитивная ориентация на социальную среду — осмысление своей роли и определение для себя круга поступков, которым нет оправдания.

Сейчас ребенком движут две главные цели: быть приветствуемым в глазах учителя и эффективно участвовать в общей деятельности. Из них на первом месте, несомненно, стоит учительская оценка; 70% младших школьников мало знают школьные отметки своих соучеников и не интересуются ими, если учитель не заостряет на них внимание. И лишь постепенно ценность усилия (я тоже работаю) уступает место ценности способности (я работаю не хуже других).

Именно в первых классах методически неверно построенная система поощрения и наказания может в корне надломить самооценочные критерии. Например, дискриминация по типу «этот ученик позорит наш коллектив» тотчас влечет за собой остракизм сверстников, вплоть до прямой агрессии, так что в дальнейшем уверенность в себе у «пасынков коллектива» может быть сильно подорвана. Они привыкают воспринимать неуспех как результат плохих способностей, тогда как любимцы склонны воспринимать неуспех как результат неудачи и случайности.

Более того, плохо развитые и инфантильные младшеклассники, смиряясь со своим положением, начинают испытывать к властному педагогу даже своеобразную привязанность, не лишенную оттенка унижения. Образно говоря, привыкают «лизать карающую руку».

А поскольку такой внутренний надлом не сопровождается явными отклонениями в поведении, признание ребенком своей никчемности не фиксируется как педагогический брак и не считается показателем педагогической запущенности. Напротив, иллюзия послушания, не лишённого угрожающего оттенка угодливости, нередко воспринимается как успех воспитания. Во всяком случае до тех пор, пока слабость нравственных позиций ребенка не обнаружит себя податливостью соблазнам сомнительного свойства.

Долг родителей в отношении своего ребенка, идущего в школу, состоит в том, чтобы помочь ему в преодолении возникающих трудностей, безболезненном вхождении в новую социальную среду и разделить с ним ответственность за успехи и неудачи в учебе.

Большинство родителей активно включаются в сотрудничество с учителями, восполняют пробелы в собственном образовании и много работают над домашними заданиями, стараясь сделать все, чтобы на первых порах их ребенок не затерялся в коллективе. При этом используется три основных воспитательных подхода: компенсация недостающих навыков и умений, стимуляция познающей воли и переключение на параллельные интересы.

В целях компенсации недостающих навыков многие родители стараются работать вместе с ребенком, а иногда и за ребенка, чтобы поднять его престиж, пока это недоступно ему самому. Рисунки, домашние

поделки, математические выкладки, которые дети приносят на очередной урок, порою явно контрастируют с их возможностями. Тем не менее педагоги смотрят на это сквозь пальцы, понимая, что в конечном счете дело все-таки движется вперед, а это важно.

Стимуляция познающей воли дается значительно труднее. Многим родителям недостает умения «облекать познавательную пиллюлю в игровую обертку», и их позиция быстро приобретает черты неприкрытого давления, не лишённого элементов насилия. Не умея разобраться в индивидуальных способностях несовершеннолетнего, одаренного, например, эстетическими или социальными задатками, они излишне драматизируют сиюминутные неудачи познавательного процесса. Ребенка принуждают сидеть за уроками не меньше других, а то и значительно больше, пока оба – и ребенок, и его неумелый воспитатель – не разрешатся от чувства бессилия и огорчения. Порой поражает, с какой легкостью, если не сказать легкомыслием, некоторые родители полагаются на школу, бездумно считая, что в их собственные задачи входит только преодолеть лень и распушенность, когда никакой лени еще нет и в помине. Ребенок хочет быть успевающим, так как это – основной залог его спокойного самочувствия, забывать об этом не следует никогда.

Переключение на параллельные интересы с целью снять психическое напряжение, накопленное в школе, дается легче всего. Озабоченные родители отлично понимают, что ребенок нуждается в подтверждении своей индивидуальной значимости и стараются найти ему занятие, где он был бы в состоянии достичь успеха в ином, а не только в классном коллективе. Все мы активно выискиваем повод похвалить ребенка, найти положительные черты, развить успех и тем самым доставить радость и ему, и себе. Объяснять значение такого подхода в воспитании не нужно, но мы лишний раз напоминаем о нем с настоятельной рекомендацией почаще и эффективнее его использовать.

Обычно члены семьи берут на себя отдельные роли в воспитании: один стимулирует, другой учит, третий отвлекает от огорчений, но в принципе каждый взрослый обязан уметь маневрировать своими позициями в движении к главной цели – ребенок не должен терять оптимизма в своем стремлении к успеху в первичном учебном коллективе. И если его индивидуальность рискует быть подавленной, взрослые должны уметь создать семейную атмосферу, где эта индивидуальность останется на высоте.

Отроческий возраст (примерно от 9 до 14 лет) знаменует свое наступление появлением своеобразного переживания. Дети, все мотивы которых раньше были направлены на слияние с окружающей средой, начинают переживать свою обособленность, индивидуальную значи-

мость. Сначала робко, а затем все более решительно они идут на эксперименты, цель которых состоит в том, чтобы получить ответную реакцию на свою инициативу.

Говоря языком психологии, ребенок начинает исследовать собственный «я-образ». Сейчас он охотнее всего принимает ситуацию воспитания, которая позволяет выдвинуться, получить подтвержденное окружающими одобрение. Недаром этот период жизни получил в педагогике образное название «возраст героических мечтаний». При этом, рассчитывая на активность и старательность отрока, нужно позаботиться о том, чтобы поощрение было выдержано в его масштабе ценностей. Дети еще не готовы к длительным усилиям для достижения отдаленных результатов. Выделиться нужно в своей среде, по возможности быстро и не разорвать связи с коллективом. К очень способным детям, которые добиваются недосыгаемых результатов, относятся скорее враждебно, чем уважительно.

Отношения в коллективе по-прежнему сохраняют доминирующее значение для учащегося. За роли, дающие возможность руководить или быть на виду, идет довольно острая конкуренция. Положение обойденного вниманием задевает самолюбие особенно остро, а психологическая изоляция неприветливого переживается крайне болезненно.

За учителем остается ведущая роль в оценке личности учащегося, и как организатор коллектива он не теряет своих позиций, однако на прежнее безусловное доверие ему рассчитывать не приходится. Детям отроческого возраста бывает особенно интересно узнать, что за люди их воспитывают, поэтому они подвергают взрослых бесконечным исследованиям с подспудной и почти нескрываемой надеждой на то, что те окажутся на высоте. Оправдывать эти пристальные ожидания далеко не просто и уж во всяком случае достаточно утомительно, так как требует от родителей большой выдержки.

Позиция взрослого воспитателя в сознании отрока распадается на четыре составляющие: а) как гражданина общества, обязанного соблюдать общие для всех нормы и правила; б) как начальника, облеченного правом требовать подчинения и послушания; в) как представителя социальной среды, обладающего своими вкусами и манерами, соответствовать которым желательно, но не обязательно; г) как взрослого человека, который должен быть проницательным и добрым и чувствовать душевные движения ребенка, даже если тот их не высказывает.

Естественно, что каждый из нас имеет известные преимущества в какой-то из ролей, но не слишком силен в других, так что мы поневоле стараемся держаться в выгодной для нас позиции. Одни ударяются в утрированный формализм, другие стремятся демонстрировать принципы,

третьи увлекают своим общим развитием, а четвертые берут силой характера и гуманизмом. Столь же естественно, что отроки стараются навязать нам свои отношения в позиции, где мы слабее, и при этом бывает часто не по силам удержаться от элементарного раздражения даже профессиональным педагогам. Во всяком случае, именно в адрес 12–13-летних учеников (когда активность их экспериментов бывает наибольшей) приходится слышать упреки в таких пороках, как наглость, жестокость, цинизм, бездушие, хотя, казалось бы, совершенно ясно, что время развития таких качеств личности еще не настало. По нашим данным, учителя высказывают пессимистический прогноз дальнейшего формирования характера и уверенность в неблагоприятном будущем в отношении примерно 55% своих учеников этого возраста, что, конечно же, не оправдывается. По данным других авторов, у так называемых трудных учащихся в 11 % случаев учителя не смогли указать ни одного положительного качества характера.

Со своей стороны несовершеннолетние этого возраста принимают упреки в свой адрес довольно спокойно. По словам А.П. Краковского, которые стоит еще раз напомнить, им свойственно ориентироваться не на содержание морального требования, а на то, от кого это требование исходит. И если несовершеннолетний является членом сразу двух коллективов, моральные требования которых не совпадают или даже прямо противоположны, это его несколько не шокирует и он может следовать сразу двум моралям: в одном коллективе – одной, а в другом – иной⁹².

В отличие от учащегося начальной школы, несовершеннолетний отроческого возраста как бы отодвигается от своего «я». Он исследует его с любопытством как нечто, еще чуждое ему, и сохраняет относительно него известную дистанцию, приглядываясь к своим качествам не без некоторого любопытства.

Зато отношения между сверстниками наполняются новым и сильным эмоциональным содержанием. Обычно достается замкнутым, неловким, робким, но самолюбивым мальчикам и девочкам. Травля слабого и не умеющего за себя постоять не афишируется на уроках, а реализуется за спиной педагогического коллектива по «правилам» отроческой стихийной психологии, жестокой и безжалостной. Тем, кто хотел бы составить более или менее ясное представление о положении отвергаемого, рекомендуем посмотреть известный фильм «Чучело».

Серьезные изменения наступают и в сфере семейных отношений. Личность ребенка как бы выходит за рубеж самостоятельности перед лицом общественного мнения, и несовершеннолетний очень серьезно

⁹² Краковский А. П. Указ. соч.

переживает свой «тыл». Индивидуальная значимость сейчас во многом ассоциируется с общественным весом и авторитетом семьи. Гордость за родителей поддерживает уверенность в себе, и напротив, критика в их адрес делает позицию отрока среди окружающих его сверстников очень уязвимой. Дети тщательно скрывают обстоятельства, способные бросить тень на репутацию семьи, а в тех случаях, когда неприветливое поведение родителей слишком очевидно, предпочитают отмежеваться от них, вплоть до побегов из дома и бродяжничества.

Обостренное честолюбие отроков, подогреваемое впервые открывшейся потребностью завоевать положение среди себе подобных, многих ребят заставляет пасовать и искать возможность уклониться от борьбы либо в семье, либо в уличной среде. В первом случае родители по простоте душевной даже радуются сохраняющейся «горячей привязанности», не предвидя грядущих разочарований, во втором – бывают сильно, а порою и чересчур сильно встревожены.

Нам хотелось бы привлечь внимание читателя, обозначив такую типичную ошибку семейного воспитания, как «эмоциональное обкрадывание» несовершеннолетнего. Она возникает от неумелого стремления родителей искусственно поддержать репутацию своего ребенка в его собственных глазах. Пользуясь сохраняющейся детской привязанностью, родители стараются максимально сблизиться со своим ребенком и заменить ему многообразие внешних связей и впечатлений, раз уж с учебой не получается, а дружба со сверстниками не складывается.

Например, вместо того чтобы (в интересах своего же ребенка) не пожалеть сил и времени и создать во дворе или в своей квартире ребячий коллектив, куда бы тот «независимо» вошел на правах хозяина, отец или мать сами начинают составлять своему сыну или дочери компанию в играх и увлечениях. Они с удовольствием берут ребенка с собой, приобщая его к миру взрослых, делают его своим спутником и советчиком, считаются с его мнением – одним словом, вводят в свой круг, радуясь отсутствию у него дурных побуждений, полагая, что это так замечательно, когда ребенок вместо того, чтобы вредничать, упрямиться и капризничать, полностью соответствует ожиданиям со стороны родителей. Однако встает вопрос: сколько такая идиллия продлится и чем она закончится?

Однажды пришлось консультировать подростка, совершившего, кстати сказать, тяжкое и жестокое преступление, родители которого никак не могли понять нашего удивления от их рассказа о том, что в пятом классе он вместе с отцом целый учебный год изо дня в день после школы лепил из пластилина крепость размером в квадратный метр, не испытывая никакой потребности поиграть на улице. Задав вопрос, не на-

ходили ли они странным такую изоляцию их сына, мы столкнулись со встречным удивлением родителей, не понимавших, о какой изоляции идет речь, если их сын был занят делом вместе с отцом.

А как часто мы взваливаем на наших «домашних» детей в этом возрасте груз многочисленных бытовых обязанностей, и они вместо того, чтобы мечтать о подвиге и играть в разбойников, торопятся в булочную, а потом в сквер – погулять с любимицей-болонкой. Конечно, житейские навыки в дальнейшей жизни не повредят и даже будут полезны, когда наши дети заведут свою семью. Но в ближайшем будущем, можем быть уверены, самоутвердиться среди сверстников им будет все труднее. В подростковом возрасте самостоятельность будет нужнее, чем аккуратность, а вот истинной самостоятельности дети от нас и не получают.

Когда вместо того чтобы, подчиняясь разуму и жизненному опыту, отодвинуться от своего ребенка, подвергнуть его не очень приятным, а порою и болезненным испытаниям, мы постоянно присутствуем рядом, само наше присутствие освобождает его от необходимости принимать самостоятельные решения и невольно приучает пользоваться готовым, но не своим опытом.

Более того, мы нередко берем на себя смелость лично решать через голову ребенка его конфликты в школе, где ребенок (по нашему мнению) – сторона пострадавшая, а учитель или соученики, естественно, обидчики. Выступая заодно с ребенком, но с тем преимуществом, которое дает опыт, общественный статус и авторитет, всегда ли мы помогаем разрешить конфликт? Или, добившись своего, увеличиваем психологический барьер, преодолеть который нашему ребенку будет еще труднее?

Ответить на все вопросы, которые ставит перед нами отроческий период наших детей, не желающих становиться более независимыми от родителей, наверное, невозможно и вряд ли целесообразно. Рекомендуем лишь не забывать об особенностях возрастной психологии, согласно которой в отроческом возрасте ребенок должен начинать движение от семьи, а не к ней, и, если ему это трудно сделать самому, наш долг помочь ему, пожертвовав своим желанием подольше удержать его около себя.

Среда неформального общения, куда предстоит войти нашим детям, вызывает у нас множество опасений, и далеко не безосновательных. Мы прекрасно знаем, как легко возникают в ней легкомысленные, сомнительные, а то и вредные мотивы поведения. Тем не менее избежать общения со сверстниками вне родительского и педагогического контроля никому не удастся. Обычно воспитанные, не стесненные в

реализации своих естественных потребностей дети обретают в своей среде друзей. В дружбе они активно исследуют свою способность воздействовать на окружающих. Недаром в этот период они бывают очень требовательны друг к другу, стараются командовать и чувствительны к «измене». Дружеские связи обогащают коллективные отношения и придают им столь желанную в этом возрасте эмоциональную окраску.

Однако для педагогически запущенных детей, неприветствуемых в первичном учебном коллективе или подвергающихся лишениям в семье, педагогически неконтролируемая отроческая среда может стать самостоятельной воспитывающей силой, с которой приходится считаться.

Собираясь для общения, они интуитивно улавливают друг в друге признаки одинаковой судьбы и стихийно организуют пока еще бесконтурные сообщества, получившие образное определение «уличное племя». Ядро и постоянный состав таких групп составляют неудачники в семье и школе, воспитывающиеся без должного контроля. Проводя на улице все досуговое время, они не только играют в свое удовольствие. Стоит присмотреться к их отношениям, чтобы стало совершенно ясно: дети ищут в компании друг друга не новые впечатления, а психологическую поддержку.

Даже самый поверхностный анализ стиля общения, правил межличностного взаимодействия, норм, общих для членов подобных объединений, убедительно свидетельствует, что речь здесь должна идти не столько о самостоятельном социальном творчестве детей, пожелавших проявить собственную инициативу, сколько о вынужденном использовании ими едва появившейся способности к межличностной самоорганизации для того, чтобы уклониться от проблем, созданных ошибками и издержками воспитания в коллективе и семье.

Нравы «уличного племени», хорошо описанные в педагогической и художественной литературе прошлого века, позволяют удерживаться в нем при минимальных социальных требованиях, чем и соблазняют детей с незрелой психикой. Возможность прожить вне давления негативных ожиданий со стороны коллектива и получить подтверждение своей индивидуальной значимости сравнительно простым, хотя и не лишенным физических страданий способом чрезвычайно привлекательна, но и очень опасна, ибо необязательность коллективных норм сразу сильно снижает их воспитательное значение. Бесструктурность межличностного общения, взятая за норму социальной организации, вызывает, по образному определению социальных психологов, «структурный вакуум» в построении личности, заполняемый случайными примерами и идеалами. Хорошо известно, что, чем более четка, ясна и последовательна

структура социальной среды, тем более ценной представляется принимаемая ею личность. Чем менее упорядочена в этом отношении личность, тем более выражены эмоциональные влияния на мотивы ее поведения.

О чем это может говорить в целом? Скорее всего о том, что весь стиль нашей жизни в чем-то не учитывает специфики потребностей отроческого возраста. Создается впечатление, что мы хотим, чтобы наши взрослеющие дети были либо слишком маленькими и зависимыми, либо слишком большими и самостоятельными. Почему так получается, сказать трудно. Можно лишь с уверенностью констатировать, что специалистов, любящих работать с детьми отроческого возраста и умеющих это делать, становится все меньше. Библиотекари, пробуждающие интерес к чтению, тренеры, умеющие вдохновить скромными достижениями, работники творческих клубов, настроенные на работу со среднеодаренными детьми, руководители кружков, способные пробудить романтику познания, встречаются все реже и, как ни странно, обычно не пользуются популярностью у своих коллег. Их чудоковатость вызывает иронию и насмешку, в лучшем случае просто не встречает сочувствия. Да и мы, родители, зачастую не ценим этот редкий дар возвышенного состояния души, который позволяет таким людям увлекаться наивными восторгами пробуждающейся личности и который так любят и ценят наши дети. Может быть, нам просто не хватает воображения или мешает рациональность быта, но факт остается фактом: играть с детьми в отроческие игры мы разучились, и дети платят нам за это отчуждением, упрямством и недоверием.

За отрочеством наступает самая сложная пора в формировании личности человека – подростковый период. В это время с детьми становится особенно трудно общаться. Недаром этот период получил множество образных названий: критический возраст, второе рождение, возраст ошибок, потемки юности и т.п. Нам бывает сложно с ними, им – с нами и между собой, в общем, это тот возраст, когда мы позволяем человеку вести себя так, как никогда не позволили бы ребенку и никогда не позволим взрослому.

За четыре года, отведенных современной цивилизацией на подростковый период, подражательное поведение ребенка должно смениться внутренним убеждением взрослого человека. И мы отлично понимаем, что нельзя заснуть ребенком, а проснуться взрослым. Причем, чем сложнее общество, куда человеку предстоит вступить полноправным членом, тем больше времени оно отводит молодежи на завершение взросления.

Мы бываем снисходительны к проступкам молодых людей и признаем за ними право ошибаться. Как в свое время заметил И. Кант, юноша воображает себя призванным и способным переделать мир или, по крайней мере, привести в связь мир, который кажется ему распавшимся, а то, что предметы его стремления уже получили свое развитие и осуществление, мечтательный дух юноши постичь не в состоянии⁹³. Кроме того, мы не без оснований предполагаем, что, если подросток излишне рассудителен, подчиняем и исполнителен, умеет обуздать свои стремления, это больше свидетельствует о примитивности его натуры, нежели о гармоничности развития личности.

С какой же потребности начинается подростковый период? Что сигнализирует нам о начале внутреннего переворота в душе нашего ребенка?

Чтобы определить такую точку отсчета, попробуем представить себе ситуацию, в которой каждый из нас может оказаться каждый день. Мы стоим на обочине дороги, а мимо нас на проезжую часть выбегает ребенок отроческого возраста, создавая угрозу себе и людям. Что мы делаем, если он бежит на расстоянии вытянутой руки? Естественно, ловим его за шиворот, делаем внушение, подкрепляем его более или менее энергичным шлепком и отправляем на перекресток. Это так естественно! Но тут же, увлекшись воспитательной процедурой, мы сами делаем шаг на проезжую часть, не замечая за спиной постового милиционера. Он в свою очередь проделывает ту же самую процедуру: берет нас за шиворот и объясняет нам недопустимость такого поведения, постукивая нас своим жезлом по наименее уязвимому месту. Наша реакция?

А почему, собственно говоря, мы возмутились? Ведь только что сами вели себя точно так же. Что позволяет нам без ущерба для совести относиться к ребенку таким образом, как мы ни за что не позволим обращаться с собой? Да мы отлично знаем, что тот не обидится. Ребенок не сомневается в праве взрослого наказать за дело и не считает, что при этом задета его честь. Он просто не видит в этом ничего особенного. Он не претендует на независимость. А мы претендуем. Наверное, проявление этого стремления и нужно считать началом подросткового возраста.

В период от проявления стремления к независимости до формирования возможности разумно ею пользоваться и укладывается подростковый возраст. Путь неблизкий, очень сложный и чреватый разными проблемами. Взрослые, дети которых на него вступают, обязаны заранее готовиться к предстоящим столкновениям и огорчениям и знать, что в поведении несовершеннолетних будет типичным, ожидаемым и по-

⁹³ Кант И. Антропологическая дидактика // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6.

нятным, чем можно попустить, что можно простить, а что должно вызвать тревогу.

Современная психология выделяет несколько ведущих потребностей, в которых воплощается стремление подростка к независимости в поступках, мыслях и побуждениях. Они получили название подростковых личностных реакций.

Мы с вами рассмотрим четыре главные реакции: эмансипации, группирования, оппозиции и имитации. В каждой из них подростки ведут себя так, как присуще их сверстникам. Другими словами, остановимся на фундаментальных признаках подростковой натуры.

Родителям прежде всего бросается в глаза реакция эмансипации, суть которой состоит в стремлении выйти из-под непосредственного подчинения взрослому человеку. Самые болезненные признаки состоят в том, что ребенку становится с нами скучно, неинтересно, а попытки вызвать его на откровенность вызывают раздражение и негативизм. Прямой приказ воспринимается в штыки, а прямолинейное психологическое давление вызывает откровенную враждебность.

Когда минует пора первых столкновений (редко кто из нас не пытается остановить реакцию эмансипации), здравый смысл берет у взрослых людей верх и родители начинают понимать, что нужно менять манеру общения. В ход идут такие способы воздействия, как личный пример, убеждение, объяснение, вовлечение. Мы понимаем, что повлиять на мотивы поведения подростка можно лишь в том случае, когда наши ожидания предъявляются ему в приемлемой для самолюбия форме.

Более того, общество в целом предоставляет молодежи, начиная с подросткового возраста, право претендовать на свою субкультуру, отвечающую ее представлениям об эстетических ценностях, а в известной мере – и на этическую сторону отношений. Прямой запрет и насильственное приобщение к эстетической культуре взрослых, практиковавшиеся тридцать лет назад, скомпрометировали себя в педагогическом отношении. Оставаясь незрелыми в остальных социальных аспектах (в труде, политике, науке и др.), подростки и молодежь активно сопротивляются преждевременному «постарению» в области эстетики и реализуют свои стремления в активных формах, нередко отягощенных разного рода эксцессами. Получив же возможность вести себя в молодежном стиле в кругу эстетических ценностей, близких им по духу, подростки становятся значительно доступнее и воздействию со стороны культуры в целом.

В личном контакте подростка со взрослым эмансипация дает себя знать появлением эмоциональных и смысловых барьеров. Попытки воздействовать на подростка в этот период чрезвычайно затруднительны.

То, что без проблем доходило до сознания ребенка, как бы повисает в воздухе. Оно не воспринимается, так как не становится предметом обсуждения. Ярче всего смысловой барьер обнаруживает себя, когда бывает задето самолюбие подростка. В таких случаях после нескольких фраз он просто перестает следить за рассуждениями своего оппонента. Однако и в обычном, доброжелательном общении любая попытка навязать свое мнение наталкивается на известное противодействие. Постоянная готовность отстаивать «независимое суждение» обуславливает специфическую черту подростковой коммуникативности – активное стремление вступить в спор при любой возможности. Причем, как только спорщик начинает чувствовать уязвимость своей позиции, сразу появляются психологические барьеры. Некоторая истероидность подростков не должна ставиться им в укор, так как переход к независимой позиции взрослого человека не может обойтись без эмоциональных перегрузок, хотя бы на первых порах.

Изменение отношений со взрослыми протекает одновременно с перестройкой взаимодействий в мире сверстников, что получило название реакции группирования. Потребность в компании себе подобных становится особенно заметной, когда подросток по каким-то причинам оказывается в изоляции. Тревожное беспокойство, неуверенность в себе неизбежны и очень тягостны.

Получив возможность общаться без контроля со стороны взрослых, подростки объединяются в группы, где характер межличностных связей, стиль общения, ролевые функции и зависимость личности от среды создают своеобразное микросоциальное образование. Наиболее заметной чертой подростковой группы является ориентация на лидера. Обычно это сверстник, так как группа состоит из подростков примерно одного возраста и сопротивляется включению в нее как более старших, опыт которых игнорируется, так и младших, чьи интересы отвергаются. Лидера отличает способность (им самим не осознаваемая и не поддающаяся специальной тренировке) влиять на мотивы поведения окружающих. От природы это человек, способный чувствовать общее настроение и решительно обнаруживать свои эмоциональные движения, что позволяет остальным побороть «за его спиной» естественную неуверенность в себе, которую поможет преодолеть только жизненный опыт, пока еще не накопленный. Поэтому большинство членов группы испытывают искреннее облегчение, когда могут, не погрешив против правды, сказать себе, что они хотят того же, что и все, и ориентируются на лидера. Причем потребность аффилиативного сохранения психологической общности с группой столь значительна, что подростки не испытывают никакого конформного давления. Слабость личностных позиций позво-

ляет подростку принять мнение большинства как свое без разочарования в себе за соглашательство, которое испытывает взрослый человек, идя на поводу у окружающих.

По этой причине нередко возникают педагогические эксцессы, когда правильно воспитанные и вполне благополучные дети неожиданно для взрослых оказываются замешанными в неблагоприятных поступках. Попытки выяснить их отношение к своему дурному поведению и мотивы присоединения к явно неподходящей компании, когда от несовершеннолетнего требуют «исчерпывающих объяснений», как правило, наталкиваются на психологические барьеры. Так бывает, когда педагоги забывают о том, что подобная мотивация не всегда доступна пониманию взрослого человека, который тоже не может порой понять, «как же это произошло».

По мере взросления индивидуальность каждого подростка крепнет, его аффилиативная зависимость от группы слабеет, и последняя распадается на дружеские связи между юношами и девушками. Начинается процесс выделения «звезд», а затем выбора друзей по симпатии или любви.

Следующей реакцией, на которой имеет смысл остановиться, является реакция имитации. Желание выделить себя как представителя самостоятельной группы населения, отказывающейся от прерогатив детства, но и эмансипировавшейся от взрослых, обуславливает широкое распространение подростковой моды. Быстро схватывая внешний рисунок поведения кино- и телегероев, подростки усваивают определенную манеру держаться, одеваться, формулировать мысли, а вместе с тем и элементы мировоззрения, интуитивно выбирая черты, аналогичные своему мироощущению. Не в силах еще постигнуть истинную глубину чувств, движущую поведением волевого человека, они ценят прежде всего решительность, смелость, активность и готовность вступить в борьбу за справедливость, как она понимается в этом возрасте. Подростковый герой примитивен, но искренен. Должно пройти время, пока развитие нравственных начал и столкновения возвышенного и низменного в поступках человека откроют перед несовершеннолетним ориентиры, достойные самопожертвования. Пока же приходится мириться с тем, что сентиментальность принимается за доброту, грубость – за принципиальность, а безнадежный эгоизм – за романтичность натуры. Скороспелые суждения об «измельчании идеалов» молодежи означают не более чем психологическую неграмотность взрослого человека.

И наконец, реакция оппозиции, которая доставляет воспитателям больше огорчений, чем три предыдущие реакции вместе взятые, ибо путь к социализации личности, как известно, лежит через конфликты с

нормативными предписаниями, а испытывать прочность последних не только нежелательно (для окружающих), но и небезопасно. И педагогам, и родителям приходится решать очень сложные вопросы. Как обеспечить подростку получение личного опыта столкновения с разными, в том числе и теневыми, сторонами жизни, не подвергая его риску моральной травмы, способной надломить еще неокрепшую психику? Как вызвать уважение к закону, не нарушая его; презрение к подлости, не став жертвой обмана и насилия; брезгливости к пороку, не запачкав душу грязью аморальных поползновений? Как сделать, чтобы несовершеннолетний накопил опыт верных решений при минимальном количестве неверных?

Прежде всего необходимо взвесить, в какой мере педагоги и родители должны сами стать объектом подростковой оппозиционности, определить, каковы должны быть модели жизненных ситуаций, на которых подростки смогли бы проверить свои личностные качества при самостоятельном взаимодействии с социальным окружением.

Задача воспитания состоит в необходимости, с одной стороны, очертить границы совершенно недозванного и придерживаться самим установленных правил. Так называемое испытание свободной воли, которому подростков подвергают легкомысленные и слабовольные родители, создает значительную эмоциональную перегрузку. В обстановке повышенной дозволенности и бесхребетного попустительства несовершеннолетние чувствуют себя неуверенно, так как теряется адрес оппозиционного реагирования. С другой стороны, нужно определить рамки возможных зон столкновения интересов, где подростку позволено настоять на своем, переубедить, почувствовать свою силу убеждать. Ведь отказ следовать мнению взрослого и стремление его оспаривать – гораздо больше, нежели простое упрямство и непослушание. Реакция оппозиции отражает фундаментальную потребность познать свои возможности переделать мир, и дело здесь не в объекте критики, а в стремлении критиковать.

Попытаемся выделить в проблемах подростковой психологии главное звено, с помощью которого можно было бы понять направление переживаний нашего ребенка, образно говоря, установить вектор движущей силы его внутреннего развития.

Вернувшись к пункту, с которого мы начали описывать подростковые личностные реакции, вспомним, что мы исходили из ведущего стремления действовать по внутреннему побуждению. Эти претензии на право свободного волеизъявления обуславливают отрыв подростка от нашей среды. Он отталкивается от нас, и такая сила тоже полезна, ее

вполне можно использовать в воспитательных целях, если дать верное направление самостоятельности несовершеннолетнего.

Здесь нам придется перейти на язык психологических аллегорий, может быть и не столь точный, но более выразительный, и попросить читателя представить себе сознание ребенка в виде прожектора. Так вот, если раньше его свет был направлен на обстоятельства воспитания и ребенок довольствовался его отблеском от стен, созданных воспитательной ситуацией, то сейчас прожектор повернул свой луч в направлении самой личности.

В течение четырнадцати лет ребенок исследовал то, что его окружает. Мы помогали ему совершенствовать познающую силу сознания, развивали его интеллект, отработывали навыки социально приветственного поведения. Теперь же светильник его разума должен охватить новое поле не познающей, а желающей воли, пока еще темное и неизведанное.

Легко ли исследовать самого себя? Да ничуть не легче, чем окружающий мир, и недаром в самом начале подросткового периода мотивы поведения наших детей напоминают возврат к раннему детству с присущими ему закономерностями мотивообразования. Разве что в отличие от детей, которым приходится одновременно с познанием создавать еще и сам механизм познания, подростки им уже владеют, так что у них нет необходимости цепляться за взрослых в боязни остаться без поддержки. Тем не менее на какое-то время рациональная мотивация поведения, присущая отрокам, уступает место онтогенетически более ранним потребностям. Эмоционально окрашенные мотивы общения снова берут верх.

Достаточно вспомнить, что подросток в своих поступках удовлетворяется эмоциональным побуждением, рассматривая его как вынужденное и вполне достаточное для оправдания своего поведения. Как заметил в своих работах Л. Б. Филонов, самое надежное средство гашения когнитивного диссонанса для подростка – это признание отсутствия выбора в сфере чувств, что обычно выражается словами «надоело», «скучно», «невыносимо» и т.п.⁹⁴ Сильно возрастает значение эмпатийной формы общения. В начале подросткового периода несовершеннолетние бывают очень чувствительны к тому, понимают ли взрослые их невысказанные душевные движения, и очень ценят тех, кто умеет это делать без слов или хотя бы без лишних слов. Длинные фразы изымаются из обращения и заменяются короткими «шкварками» с широким подтек-

⁹⁴ Филонов Л. Б. Указ. соч.

стом. Аффiliationный мотив присоединения к среде сверстников становится доминирующим.

По-видимому, такой шаг назад от сознания к эмоциям не лишен целесообразности, ибо так бывает всегда, когда человеку приходится действовать в незнакомой обстановке, будь то столкновение с окружающей средой или с самим собой. Стоит вспомнить самые банальные примеры из обыденной жизни взрослых людей, когда мы, например, поступаем на работу в новый коллектив, знакомимся с привлекательным для нас человеком другого пола, меняем место жительства и т.п. Доверяем ли мы на первых порах нашему рассудку, позволяем ли ему регулировать наше поведение или узкой тропинке разума предпочитаем широкую дорогу инстинкта с интуицией в качестве нашего руководителя? Можно, не рискуя ошибиться, утверждать, что подавляющее большинство из нас выберет эмоции, справедливо полагая, что лучше двигаться в верном направлении, исправляя отдельные промахи, чем делать правильные шаги на пути, ведущем в тупик.

Не считается с эмоциональностью подростков как мотивирующей силой и требует от них лишь того, чтобы они были просто умнее, чем отроки, означает продолжать движение по дороге, с которой дети уже свернули, другими словами, действовать нерационально и глупо. И хотя тревога взрослых по поводу таких перемен вполне оправдана (ведь жизнь эмоций – это еще и жизнь пороков), удержать прежние способы управления поведением несовершеннолетних не удастся. Перед родителями, как, впрочем, и перед обществом в целом, стоит проблема разумного ограничения подростковой воли.

Какую позицию занять в конкретном случае? Мы хотели бы еще раз напомнить читателю, что эмоциями другого человека управлять намного труднее, чем воздействовать на его разум. И хотя силой думать тоже не заставишь, рассудок более приспособляем, он может быть неискренним. Об эмоциях этого не скажешь: они искренни.

Родителю, да и любому взрослому, который берется за воспитание подростков, нужно сделать выбор: намерен он побуждать в них стремление следовать за собой (вызывать стимулирующие чувства) или ограничивать их волю (побуждать сдерживающие чувства). Сочетать оба эти начала одному человеку удастся крайне редко, для этого нужно быть широко педагогически одаренным.

Так называемые ребячьи комиссары, способные увлечь подростков за собой, встречаются нечасто, но они есть, и сила их воздействия на формирующуюся личность поражает воображение. Однако отдавать своего ребенка под влияние такого человека страшновато, уж слишком много подростки у него перенимают и, привыкая верить одному челове-

ку (вспомним реакцию имитации), нередко оказываются в оппозиции к остальному обществу, что нежелательно. Сами родители (вспомним реакцию эмансипации) у своего ребенка такого стремления следовать за собой, как правило, не вызывают. В обыденной жизни им приходится довольствоваться ролью сдерживающего начала.

Нужно ли играть эту роль? Ведь всего несколько десятков страниц назад, рассказывая об эмпатийном и аффилиативном мотивах поведения, мы неоднократно подчеркивали необходимость сочувственного отношения к детям. Так оно и есть, но в новых условиях, когда эмоциональные мотивы заключены в форму реакции оппозиции, проявлять сочувствие приходится, поддерживая игру в сопротивление.

Не следует думать, что подростки хотят полной свободы действий. Они протестуют против того, чтобы им указывали, что они должны делать, но не претендуют на неподчиняемость вообще. Поэтому в странах, где взрослые, отвлеченные более серьезными (по их мнению) проблемами от воспитания подростков, в определенные периоды истории махали рукой на молодежь, предоставляя ей право поступать, как заблагорассудится, «потерянное поколение» чувствовало себя очень некомфортно. Автономная жизнь в подростково-молодежной среде полна конфликтов.

У обычно воспитанных детей они бывают связаны с недостатком социального опыта и слабостью характера. Привыкнув к положительности своих детей, родители склонны испытывать иллюзии относительно их надежности, тогда как прямое давление подростковой группы, помноженное на стремление присоединиться к ней, в состоянии быстро смять прежние установки и подчинить волю подростка. С течением времени его независимость восстановится, но поначалу он может оказаться в сомнительных обстоятельствах. Это бывает особенно заметно в замкнутых молодежных коллективах (общешитие, казарма, колония).

У педагогически запущенных ребят и девушек конфликт подросткового периода бывает выражен гораздо глубже по сути, но на поверхности обычно не виден. Дело в том, что в подростковой группе отношения строятся на основе общечеловеческих ценностей, что означает отмену прежней дискриминации по успехам в учебе, воспитанности, словесной принадлежности и т.п. Более того, запущенные дети получают даже известные преимущества за счет жизненного опыта, приобретенного на улице, и им хочется их сохранить, во всяком случае, подольше не взрослеть. Их личностное развитие притормаживается, и когда положительно воспитанные дети, научившись у них самостоятельности в поступках, уходят дальше в жизнь окрепшими, стойкими в конфликтах, смелыми в обращении с запретными развлечениями, они вновь оказы-

ваются в числе аутсайдеров. Это сильно подрывает не успевшую окрепнуть личность, и редко кому из «разжалованных» лидеров в дальнейшем удастся преодолеть чувство обиды на окружающий мир. Нередко «осколки» обычных подростковых групп объединяются по признаку одинаковой судьбы, но в условиях «взрослого» общества это нереально, и такие группы быстро соскальзывают в сферу действия уголовной субкультуры.

По логике изложения следовало бы завершить главу описанием тех случаев, когда дети бывают недостаточно восприимчивы к традиционным формам обучения и воспитания вопреки правильной тактике родителей и педагогов. Будучи от природы обделены интеллектуальными задатками для гармоничного развития, они требуют к себе повышенного внимания, и для воспитания у них обычных навыков и привычек приходится затрачивать гораздо больше сил, чем обычно. Это воистину трудновоспитуемые дети, так как жить и работать с ними трудно. Но проблемы аномальных детей следует рассматривать особо, и тем, кто хотел бы лучше понять природу их переживаний, мы рекомендуем литературу на эту тему.

Данную главу мы хотели бы закончить словами, которыми ее начали: дети не оправдывают неоправданных ожиданий. Своими предрасудками, амбициями, эгоизмом и легкомыслием мы отнимаем у них жизненные силы, необходимые для строительства личности, заставляем отвлекаться на удовлетворение наших неоправданных претензий, а иногда и защищаться от них, что они и делают по-своему. Расчистить личности путь к гармоническому формированию – наш долг, и мы надеемся, что по прочтению книги читателю будет легче взглянуть на себя и на своего ребенка критически, преодолеть уже существующие конфликты без разрушительных последствий, а еще лучше – предупредить их возникновение заранее и своевременно.

Рекомендуемая литература

Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. М.: Просвещение, 1986.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.

Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. М.: Просвещение, 1986.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1987.

Леви В. Нестандартный ребенок. М.: Знание, 1983.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера подростков. М.: Медицина, 1983.

Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987.

Спок Б. Разговор с матерью. М.: Прогресс, 1988.

Хелус З. Понимаете ли Вы ученика? М.: Просвещение, 1987.

Заключение

По мере изменений в укладе жизни, вызванных экономическими и политическими реформами, на место функциональной единицы общественных отношений встает реальный человек. Его индивидуальные возможности все больше становятся залогом успешной социальной адаптации и, естественно, наиболее вероятной причиной ее нарушений, что не удивительно, ибо право выбора жизненной позиции, как известно, требует от человека быть по меньшей мере личностью или хотя бы иметь о ней определенное представление. Недаром так называемая личностно ориентированная педагогика выходит на наших глазах на авансцену передовых воспитательных технологий в стремлении, с одной стороны, помочь ребенку войти в общество с транснациональной культурой, единым информационным пространством и интегрированной экономикой, а с другой – уберечь формирующуюся личность от гнета обстоятельств, создаваемых как самой цивилизацией, так и неумелым обращением общества с подрастающим поколением.

Как мы имели возможность убедиться, проблемы социальной адаптации несовершеннолетних проявляются по меньшей мере на трех уровнях.

Во-первых, растворение идеологий, на которых держались корпоративные традиции, отбрасывает за ненадобностью нехитрые рецепты общественного воспитания. Общая установка взрослых не навязывать стереотипы поведения, пока те не могут быть осознанно приняты как личностные смыслы, хорошо звучит как некая обобщенная идея, но в реальной жизни означает неизбежный и весьма болезненный кризис аутоидентификации в подростковом возрасте. Чтобы преодолеть его, не утратив веры в общество и самого себя, нужна серьезная подготовка под руководством взрослых, готовых к выполнению этой задачи. Дети улицы и казармы с их рудиментарным самосознанием, как правило, остаются социально незрелыми обитателями обочины жизни.

Во-вторых, в нашей стране, где семья и школа делят между собой посттоталитарное воспитательное пространство, в образовательной политике доминирует стремление переложить решение проблемы на «смежника». Дети с ограниченными возможностями, утратив многие из государственных гарантий социальной поддержки, еще не обрели надежной защиты своих естественных прав в лице общественного милосердия. Развитие их личности протекает в обстановке повышенного риска педагогической дискриминации.

В-третьих, вытеснение слабых и неспособных на обочину в ситуации, когда люди признают и реализуют идеалы свободы из соображе-

ний собственной выгоды, происходит вполне закономерно. Оно естественно возникает в «ледяной воде эгоистических расчетов», забывать о чем было бы просто легкомысленно. Социальная среда живет по своим законам, и противостоять им во имя гуманизма очень непросто.

Общекультурные, политические и стихийные проблемы воспитания наращивают свой гнет на ребенка по мере того, как слабнут природные задатки и семейная поддержка несовершеннолетнего. Ему бывает все труднее реализовать естественные потребности личностного развития, и его внутренний мир в той или иной степени перестает соответствовать социальной реальности. Степень этого несоответствия и форма его выражения выступают в качестве критериев психической средовой дезадаптации.

Сегодня психология имеет и теоретические, и методологические основания для того, чтобы понять причины социального отчуждения в отвергающей социальной среде, потребность объединяться в субкультуры по признаку общей судьбы, стремление к неконструктивной самодостаточности за счет разрыва социальных связей, так что объяснять последствия социально-педагогической депривации можно более или менее достоверно. Нужна лишь соответствующая профессиональная специализация. Однако, чтобы противостоять силам, вытесняющим ребенка на обочину воспитательного пространства, необходимы иные качества и иные подходы.

В отличие от работников социальных учреждений (приютов, центров социальной помощи и т.п.), которые могут позволить себе роскошь заниматься филантропией от имени государства, не вникая в обстоятельства реальной жизни (сегодня это называется социальной поддержкой методом сопровождения), школьный психолог и социальный педагог не вправе ограничиваться сочувствием со стороны. Хотят они того или нет, но в силу требований своего общественного положения им приходится прилагать реальные усилия в интересах детей для предотвращения социального отчуждения или его последствий, зачастую вопреки стремлениям коллег и родителей. В такой ситуации одними советами и психологической диагностикой обойтись невозможно. Здесь необходимы навыки правозащитной, управленческой и методической деятельности.

Защищать права ребенка с ограниченными возможностями приходится, апеллируя к законам, сама необходимость которых до недавнего времени признавалась буржуазным пережитком, недостойным советской юриспруденции, чей понятийный аппарат еще далек от совершенства, а практика использования буквы закона только начинается.

Система профилактики ненадлежащего воспитания находится в стадии трансформации, когда органы и институты социальной поддержки обретают новые контуры на уровне федеральной власти и конкретизируются на уровне регионального государственного строительства.

Реабилитационная педагогика старается занять свое пространство между традиционными методами обучения и дефектологией, но ее представители в науке пока могут предложить лишь направления работы и результаты первых опытов в обоснование своих гипотез. Поиск же конкретных методик и их внедрение ложатся исключительно на плечи практических работников. Вопиющая слабость отраслевой педагогической науки не оставляет надежды на осуществление разработок с большим объемом эмпирических исследований в лабораторных условиях.

По сути, педагогическая реабилитация как форма социальной поддержки в сфере образования накопила больше практического опыта, чем теоретического знания. Как учебная дисциплина она в большей степени опирается на смежные отрасли (медицину, юриспруденцию, психологию, социологию), нежели на собственные представления о специфике работы учителя с девиантно измененным онтогенезом личности. Недаром психологи, педагоги, врачи, юристы зачастую больше соперничают, чем сотрудничают в коллективах реабилитационных образовательных учреждений. Тем не менее уже сегодня у педагогической реабилитации имеются все основания претендовать на самостоятельную роль в жизни школы, с одной стороны, и в реабилитационном деле в широком смысле слова – с другой.

Концепция психической средовой дезадаптации как способа защиты в обстановке социального отчуждения позволяет рассматривать под углом зрения, свойственным именно педагогике, отклонения, известные медицине как патохарактерологические виды развития, юриспруденции – как делинквентные формы поведения, психологии – как аномальные типы конституции, социологии – как дефицит социальных потребностей человека. В ее освещении перечисленные феномены приобретают содержание, которое доступно собственно педагогическому воздействию.

Исходя из этой концепции, мы постарались ввести в пособие как можно больше практически значимого материала, который необходим для того, чтобы школьный психолог и социальный педагог могли ясно представить свою роль в осуществлении реабилитационных программ и смело брали на себя инициативу по консолидации усилий для оказания реальной помощи конкретному учащемуся.

**Типовое положение
об образовательном учреждении для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической
и медико-социальной помощи⁹⁵**

I. Общие положения

1. Настоящее Типовое положение регулирует образовательную, реабилитационную, оздоровительную и финансово-хозяйственную деятельность образовательных учреждений для детей, имеющих проблемы в развитии, обучении, социальной адаптации и нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Настоящее Типовое положение является типовым для государственных и муниципальных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, – центров: диагностики и консультирования; психолого-медико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; социально-трудовой адаптации и профориентации; лечебной педагогики и дифференцированного обучения и др.

Образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (далее именуется – учреждение), создается для детей и подростков от 3 до 18 лет и реализует программы общеобразовательные (основные и дополнительные) и начального профессионального образования.

Для негосударственных учреждений настоящее Типовое положение является примерным.

2. Основными задачами учреждения являются:

- оказание помощи подросткам, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ;
- осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и юридической помощи подросткам;
- оказание помощи другим общеобразовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания подростков с проблемами школьной и социальной адаптации.

3. Основными направлениями деятельности учреждения являются:

⁹⁵ Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 31 июля 1998 г. № 867.

- организация образовательной деятельности по общеобразовательным программам (основным, дополнительным) и профессионального образования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями подростков, состоянием их соматического и психического здоровья;
- диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении подростков;
- организация коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения;
- психокоррекционная и психопрофилактическая работа с подростками;
- проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий;
- оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, трудоустройстве и трудовой адаптации;
- анонимное консультирование подростков с целью снятия стресса, конфликтности.

4. Учреждение несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность перед органами государственной власти, органами местного самоуправления за соответствие применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса, коррекционно-реабилитационной и оздоровительной работы возрастным психофизиологическим особенностям, способностям, интересам, требованиям охраны жизни и здоровья подростков.

5. В своей деятельности учреждение руководствуется международными актами в области защиты прав и законных интересов ребенка, федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующего органа управления образованием, настоящим Типовым положением, своим уставом.

II. Организация деятельности учреждения

6. Учреждение создается учредителем (учредителями) и регистрируется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

7. Учредителями государственного учреждения могут быть федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации; учредителями муниципального учреждения являются органы местного самоуправления.

Отношения между учредителем (учредителями) и учреждением определяются договором, заключаемым между ними в соответствии с законодательством Российской Федерации.

8. Права юридического лица в части ведения уставной финансово-хозяйственной деятельности, направленной на организацию образовательно-

го процесса, возникают у учреждения с момента его государственной регистрации.

Учреждение является юридическим лицом и имеет устав, закрепленное за ним имущество, расчетный и другие счета в банковских учреждениях, печать установленного образца, штамп и бланки со своим наименованием.

Учреждение имеет самостоятельный баланс, осуществляет бухгалтерский учет и предоставляет информацию о своей деятельности органам государственной статистики и налоговым органам, учредителю (учредителям) и иным лицам в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения.

9. Право на ведение образовательной деятельности и получение льгот, предусмотренных законодательством Российской Федерации, возникает у учреждения с момента выдачи ему лицензии (разрешения).

10. Учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе).

11. Учреждение создается из расчета одно учреждение на 5 тыс. детей, проживающих в городе (районе). При необходимости учреждение может быть создано для меньшего количества детей, проживающих в городе (районе).

Наполняемость классов и воспитательных групп в учреждении должна быть не более 9–12 человек.

12. Дети, проживающие в учреждении, обеспечиваются питанием по нормам, предусмотренным для воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

III. Образовательный процесс

13. Содержание образования определяется образовательными программами, разрабатываемыми и реализуемыми учреждением самостоятельно.

14. Организация образовательного процесса в учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждением самостоятельно.

15. Образовательный процесс в учреждении осуществляется с использованием индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих образовательных программ.

16. Для детей дошкольного возраста организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении.

17. Государственная (итоговая) аттестация обучающихся в учреждении может проводиться общеобразовательным учреждением, имеющим государственную аккредитацию, на основе договора, заключенного между учреждением и общеобразовательным учреждением.

18. Общеобразовательное учреждение с согласия детей и их родителей (законных представителей) по договорам и совместно с предприятиями, учреждениями, организациями может проводить профессиональную подготовку детей в качестве дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг при наличии соответствующей лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности.

19. Профессиональное обучение в учреждении осуществляется исходя из региональных и местных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, с учетом интересов и индивидуальных особенностей психофизического развития обучающихся.

20. В учреждении могут создаваться различные клубы, секции, кружки, студии и другие объединения по интересам.

IV. Участники образовательного процесса

21. Участниками образовательного процесса являются дети, их родители (законные представители), педагогические, медицинские, инженерно-педагогические работники, юристы учреждения.

22. В учреждение принимаются дети, обратившиеся за помощью самостоятельно, по инициативе родителей (законных представителей), направленные другим образовательным учреждением с согласия родителей (законных представителей): -

- с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения;
- с нарушением эмоционально-волевой сферы;
- подвергшиеся различным формам психического и физического насилия;
- вынужденные покинуть семью, в том числе несовершеннолетние матери;
- из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий и техногенных катастроф и др.

23. Зачисление детей в учреждение производится на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий в порядке, определяемом уставом учреждения.

24. Перевод детей из учреждения в другие образовательные учреждения осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании.

25. Дети могут продолжить обучение в том общеобразовательном учреждении, где они обучались ранее. Они принимаются в соответствующий класс на основе документов об их промежуточной аттестации, выданных учреждением.

26. Родители (законные представители) имеют право защищать законные права и интересы детей, принимать участие в деятельности учреждения в

соответствии с его уставом, знакомиться с материалами наблюдений, характером реабилитационных методов обучения, воспитания и оздоровления детей.

27. В зависимости от содержания и основных направлений деятельности в штате учреждения могут предусматриваться должности методиста, педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врачей-специалистов, медицинской сестры, специалиста по ЛФК, социолога, лаборанта и др.

28. На работу в учреждение принимаются специалисты, имеющие профессиональную квалификацию, соответствующую требованиям квалификационной характеристики по должности и полученной специальности и подтвержденную документами об образовании.

29. Отношения между работниками и администрацией учреждения регулируются трудовым договором (контрактом), условия которого не могут противоречить законодательству Российской Федерации о труде.

30. Социальные педагоги учреждения осуществляют комплекс мероприятий по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывают им социальную помощь, осуществляют связь с семьей, а также с органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их жильем, пособиями и пенсиями.

31. Юристы учреждения осуществляют правовое обеспечение деятельности учреждения в области защиты интересов и социальных прав детей, проводят работу по правовому воспитанию детей и консультируют их родителей (законных представителей) по вопросам охраны прав детей.

32. Медицинское обеспечение в учреждении осуществляет штатный или специально закрепленный органом здравоохранения медицинский персонал, который совместно с администрацией учреждения проводит мероприятия лечебно-профилактического характера, углубленную диагностику состояния физического и психического здоровья детей, оздоровительные мероприятия, консультативную помощь детям, их родителям, педагогам по вопросам гигиены, профилактики наркомании, токсикомании, алкоголизма и других заболеваний.

33. Работники учреждения имеют право:

- участвовать в управлении учреждением в порядке, определяемом уставом учреждения;
- повышать квалификацию в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, а также в учреждениях повышения квалификации;
- проходить медицинское обследование за счет средств учредителя (учредителей) учреждения.

34. Педагогические, инженерно-педагогические и медицинские работники учреждения пользуются правами и льготами в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, а также дополнительными льго-

тами, предоставляемыми в регионе педагогическим, инженерно-педагогическим и медицинским работникам образовательных учреждений.

35. Учреждение устанавливает ставки заработной платы (должностные оклады) работников на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников бюджетной сферы в соответствии с тарифно-квалификационными требованиями на основании решения аттестационной комиссии, а также определяет виды и размеры надбавок, доплат и других выплат стимулирующего характера в пределах средств учреждения, направляемых на оплату труда.

V. Управление учреждением

36. Управление учреждением осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения и строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления являются совет учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы. Порядок выборов органов самоуправления учреждения и их компетенция определяются уставом учреждения.

37. Непосредственное руководство учреждением осуществляет директор, прошедший соответствующую аттестацию.

Наем (прием) на работу директора государственного учреждения осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения.

Директор муниципального учреждения назначается решением органа местного самоуправления, если этим органом не предусмотрен иной порядок.

38. Директор учреждения несет ответственность за свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации, уставом учреждения, функциональными обязанностями, предусмотренными квалификационными требованиями и трудовым договором (контрактом).

VI. Имущество и средства учреждения

39. Собственник имущества (уполномоченный им орган) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, закрепляет имущество за учреждением.

Земельные участки закрепляются за учреждением в бессрочное бесплатное пользование.

Объекты собственности, закрепленные за учреждением, находятся в его оперативном управлении.

Учреждение владеет, пользуется и распоряжается закрепленным за ним имуществом в соответствии с назначением этого имущества, своими уставными целями и законодательством Российской Федерации.

Изъятие и (или) отчуждение собственности, закрепленной за учреждением, допускается только в случаях и в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

40. Деятельность учреждения финансируется его учредителем (учредителями) в соответствии с договором между ними.

Источниками формирования имущества и финансовых ресурсов учреждения являются:

- собственные средства учредителя (учредителей);
- бюджетные и внебюджетные средства;
- имущество, закрепленное за учреждением;
- кредиты банков и других кредиторов;
- средства спонсоров, добровольные пожертвования физических и юридических лиц;
- другие источники в соответствии с законодательством Российской Федерации.

41. Учреждение отвечает по своим обязательствам в пределах находящихся в его распоряжении денежных средств и принадлежащей ему собственности.

При недостаточности этих средств по обязательствам учреждения отвечает его учредитель (учредители) в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

42. Финансирование учреждения осуществляется в соответствии с государственными и местными нормативами финансирования, которые устанавливаются с учетом затрат, не зависящих от количества детей.

Привлечение учреждением дополнительных средств не влечет за собой снижения нормативов и (или) абсолютных размеров финансирования учреждения за счет средств его учредителя (учредителей).

43. Учреждение вправе осуществлять предусмотренную его уставом предпринимательскую деятельность и распоряжаться доходами от этой деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, регулирующим предпринимательскую деятельность.

44. Учреждение может осуществлять международное сотрудничество и внешнеэкономическую деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации.

45. При ликвидации учреждения денежные средства и иное имущество, принадлежащее ему на правах собственности, за вычетом платежей на покрытие обязательств, используются в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Дневник педагогических наблюдений

ДНЕВНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ⁹⁶

Учащийся _____

Учебное заведение _____

Начат _____ Закончен _____

⁹⁶ Дневник ведется классным руководителем, который делает основные записи и хранит дневник у себя. По мере привлечения специалистов они либо заполняют предусмотренные для них графы, либо вклеивают свои заключения на отдельных листах.

Сведения об учащемся

1. Общие данные

Год рождения _____

Дом. адрес _____

2. Сведения о семье (родители: ф.и.о., год рождения, профессия, дополнительные сведения)

Отец _____

Мать _____

С кем проживает, другие члены семьи, их краткая характеристика _____

3. Сведения о здоровье

Особенности физического и психического развития, перенесенные ранее болезни и травмы, состояние здоровья к моменту изучения _____

4. Информация о развитии личности

Проблемы обучения и воспитания в младшем возрасте _____

в начальной школе _____

в девятилетней школе _____

Проблемы общения _____

Девииации поведения (при их наличии) _____

Вывод о задачах и направлениях углубленного изучения личностного развития учащегося _____

_____ учебный год.

5. Обобщенная оценка средовой адаптации с указанием степени субъективной значимости испытываемых проблем для самого учащегося

5.1. Успехи в учебе (успеваемость; усилия, необходимые для достижения и поддержания успехов) _____

5.2. Дисциплина (отношение к педколлективу; источники конфликтов и формы непослушания, если оно имеется) _____

5.3. Коммуникативность (отношения со сверстниками, проблемы общения) _____

5.4. Выводы о проблемах самоутверждения личности, причинах их появления, способах разрешения (конструктивного и неконструктивного), к которым прибегает сам учащийся _____

Результаты психолого-педагогического обследования

Результаты медико-психологического обследования

Выводы о направлениях воспитательной работы

6. Программа педагогической реабилитации (заполняется воспитателем)

6.1. Меры социального контроля за условиями жизни и поведением ученика

6.2. Меры социальной поддержки

6.3. Меры психопрофилактики

6.4. Необходимость включения ученика в группы реабилитационного направления с указанием задачи их руководителям (заполняется педагогом)
Группы нетрадиционной педагогики

трудовой адаптации

развивающего обучения

7. Выводы об изменениях, наступивших к концу учебного года

7.1. Общая характеристика личности учащегося (психика, характер, интеллект, поведение)

7.2. Сильные стороны личности ученика, на которые стоит опираться в воспитательной работе

7.3. Слабые и отрицательные черты характера

7.4. Проблемы адаптации к коллективу и причины конфликтов (если таковые имеются)

7.5. Прогноз дальнейшего развития личности

Дата заполнения _____

Классный руководитель _____

Воспитатель _____

Заключительный педагогический диагноз

1. Основание считать учащегося недостаточно адаптированным

2. Сфера отношений, в которой сложилась конфликтная ситуация

3. Средовые обстоятельства, отрицательно влияющие на воспитание

4. Индивидуальные особенности личности, затрудняющие воспитание

5. Мотивы отклоняющегося поведения

6. Положительные черты личности, на основе которых нужно строить дальнейшее воспитание

Заключительный медико-психологический диагноз

Федеральный закон
«Об основах системы профилактики безнадзорности
и правонарушений несовершеннолетних»⁹⁷

Глава II. Основные направления деятельности органов
и учреждений системы профилактики безнадзорности
и правонарушений несовершеннолетних

Статья 11. Комиссии по делам несовершеннолетних
и защите их прав

1. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, образуемые органами местного самоуправления, в пределах своей компетенции обеспечивают:

1) осуществление мер по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних;

2) организацию контроля за условиями воспитания, обучения, содержания несовершеннолетних, а также за обращением с несовершеннолетними в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

3) осуществление мер, предусмотренных законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, по координации деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

4) подготовку совместно с соответствующими органами или учреждениями материалов, представляемых в суд, по вопросам, связанным с содержанием несовершеннолетних в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, а также по иным вопросам, предусмотренным законодательством Российской Федерации;

5) рассмотрение представлений органа управления образовательного учреждения об исключении несовершеннолетних, не получивших основного общего образования, из образовательного учреждения и по другим вопросам их обучения в случаях, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании»;

⁹⁷ Принят Государственной Думой 21 мая 1999 г., одобрен Советом Федерации 9 июня 1999 г.

б) оказание помощи в трудовом и бытовом устройстве несовершеннолетних, освобожденных из учреждений уголовно-исполнительной системы либо вернувшихся из специальных учебно-воспитательных учреждений, содействие в определении форм устройства других несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, а также осуществление иных функций по социальной реабилитации несовершеннолетних, которые предусмотрены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации;

7) применение мер воздействия в отношении несовершеннолетних, их родителей или законных представителей в случаях и порядке, которые предусмотрены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации.

2. Порядок образования комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав и осуществления ими отдельных государственных полномочий определяется законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации.

Статья 12. Органы управления социальной защитой населения и учреждения социального обслуживания

1. Органы управления социальной защитой населения в пределах своей компетенции:

1) осуществляют меры по профилактике безнадзорности несовершеннолетних и организуют индивидуальную профилактическую работу в отношении безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних, их родителей или законных представителей, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, содержанию несовершеннолетних и (или) отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними;

2) контролируют деятельность специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, иных учреждений и служб, предоставляющих социальные услуги несовершеннолетним и их семьям, а также осуществляют меры по развитию сети указанных учреждений;

3) внедряют в деятельность учреждений и служб, предоставляющих социальные услуги несовершеннолетним и их семьям, современные методики и технологии социальной реабилитации.

2. Учреждения социального обслуживания, к которым относятся территориальные центры социальной помощи семье и детям, центры психолого-педагогической помощи населению, центры экстренной психологической помощи и иные учреждения социального обслуживания, в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) предоставляют бесплатно социальные услуги несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации, на основании просьб несовершеннолетних, их родителей или за-

конных представителей либо по инициативе должностных лиц органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

2) выявляют несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также семьи, несовершеннолетние члены которых нуждаются в социальных услугах, осуществляют социальную реабилитацию этих лиц, оказывают им необходимую помощь в соответствии с индивидуальными программами социальной реабилитации;

3) принимают участие в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с безнадзорными несовершеннолетними, в том числе путем организации их досуга, развития творческих способностей несовершеннолетних в кружках, клубах по интересам, созданных в учреждениях социального обслуживания, а также оказывают содействие в организации оздоровления и отдыха несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства.

3. Должностные лица органов управления социальной защитой населения и учреждений социального обслуживания имеют право:

1) в установленном порядке посещать несовершеннолетних, проводить беседы с ними, их родителями или законными представителями и иными лицами;

2) запрашивать информацию у государственных органов и иных учреждений по вопросам, входящим в их компетенцию, приглашать для выяснения указанных вопросов несовершеннолетних, их родителей или законных представителей и иных лиц.

Статья 13. Специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации

1. К специализированным учреждениям для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, органов управления социальной защитой населения относятся:

1) социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, осуществляющие профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

2) социальные приюты для детей, обеспечивающие временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства;

3) центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, предназначенные для временного содержания несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

2. В специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, круглосуточно принимаются в установленном порядке несовершеннолетние:

- 1) оставшиеся без попечения родителей или законных представителей;
- 2) проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;
- 3) заблудившиеся или подкинутые;
- 4) самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, или других детских учреждений, за исключением лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;
- 5) не имеющие места жительства, места пребывания и (или) средств к существованию;
- 6) оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации.

3. Основаниями помещения в специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, являются:

- 1) личное обращение несовершеннолетнего;
- 2) заявление родителей несовершеннолетнего или его законных представителей с учетом мнения несовершеннолетнего, достигшего возраста десяти лет, за исключением случаев, когда учет мнения несовершеннолетнего противоречит его интересам;
- 3) направление органа управления социальной защитой населения или согласованное с этим органом ходатайство должностного лица органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- 4) постановление лица, производящего дознание, следователя, прокурора или судьи в случаях задержания, ареста или осуждения родителей или законных представителей несовершеннолетнего;
- 5) акт оперативного дежурного районного, городского отдела (управления) внутренних дел, отдела (управления) внутренних дел иного муниципального образования, отдела (управления) внутренних дел закрытого административно-территориального образования, отдела (управления) внутренних дел на транспорте о необходимости помещения несовершеннолетнего в специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. Копия указанного акта в течение пяти суток направляется в орган управления социальной защитой населения.

В специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, не могут быть помещены лица, находящиеся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, а также с явными признаками обострения психического заболевания.

4. Несовершеннолетние, указанные в пункте 2 настоящей статьи, обслуживаются в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, в течение времени, необходимого для оказания им социальной помощи и (или) их социальной реабилитации.

Несовершеннолетний, добровольно обратившийся в специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, имеет право покинуть его на основании личного заявления.

5. Специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) принимают участие в выявлении и устранении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних;

2) оказывают социальную, психологическую и иную помощь несовершеннолетним, их родителям или законным представителям в ликвидации трудной жизненной ситуации, восстановлении социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства, содействуют возвращению несовершеннолетних в семьи;

3) содержат в установленном порядке на полном государственном обеспечении несовершеннолетних, указанных в пункте 2 настоящей статьи, осуществляют их социальную реабилитацию, защиту их прав и законных интересов, организуют медицинское обслуживание и обучение несовершеннолетних по соответствующим образовательным программам, содействуют их профессиональной ориентации и получению ими специальности;

4) уведомляют родителей несовершеннолетних или их законных представителей о помещении несовершеннолетних в указанные учреждения;

5) содействуют органам опеки и попечительства в осуществлении устройства несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или законных представителей.

6. Должностные лица специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона, а также имеют право:

1) вызывать представителей образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, или других детских учреждений для возвращения им несовершеннолетних, самовольно ушедших из указанных учреждений;

2) приглашать родителей несовершеннолетних или их законных представителей для возвращения им несовершеннолетних, самовольно ушедших из семей;

3) изымать в установленном порядке у несовершеннолетних, содержащихся в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуж-

дающихся в социальной реабилитации, предметы, запрещенные к хранению в указанных учреждениях.

7. Примерные положения о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, утверждаются Правительством Российской Федерации.

Статья 14. Органы управления образованием и образовательные учреждения

1. Органы управления образованием в пределах своей компетенции:

1) контролируют соблюдение законодательства Российской Федерации и законодательства субъектов Российской Федерации в области образования несовершеннолетних;

2) осуществляют меры по развитию сети специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, образовательных учреждений, детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также других учреждений, оказывающих педагогическую и иную помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении;

3) участвуют в организации летнего отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних;

4) ведут учет несовершеннолетних, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях;

5) разрабатывают и внедряют в практику работы образовательных учреждений программы и методики, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних;

6) создают психолого-медико-педагогические комиссии, которые выявляют несовершеннолетних, имеющих отклонения в развитии или поведении, проводят их комплексное обследование и готовят рекомендации по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и определению форм дальнейшего обучения и воспитания несовершеннолетних.

2. Образовательные учреждения (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования), образовательные учреждения начального профессионального, среднего профессионального образования и другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс, в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;

2) выявляют несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях, прини-

мают меры по их воспитанию и получению ими основного общего образования;

3) выявляют семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывают им помощь в обучении и воспитании детей;

4) обеспечивают организацию в образовательных учреждениях общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;

5) осуществляют меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

3. Детские дома и школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) принимают для содержания, воспитания, обучения, последующего устройства и подготовки к самостоятельной жизни несовершеннолетних в случаях смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, длительной болезни родителей, уклонения родителей от воспитания детей, а также в других случаях отсутствия родительского попечения;

2) принимают на срок, как правило, не более одного года для содержания, воспитания и обучения несовершеннолетних, имеющих родителей или законных представителей, если указанные несовершеннолетние проживают в семьях, пострадавших от стихийных бедствий, либо являются детьми одиноких матерей (отцов), безработных, беженцев или вынужденных переселенцев;

3) осуществляют защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, обучающихся или содержащихся в указанных учреждениях, а также участвуют в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с ними.

4. Руководители и педагогические работники органов управления образованием и образовательных учреждений пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона.

Статья 15. Специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типа органов управления образованием

1. К специальным учебно-воспитательным учреждениям открытого типа органов управления образованием относятся:

1) специальные общеобразовательные школы открытого типа;

2) специальные профессиональные училища открытого типа;

3) другие виды образовательных учреждений открытого типа для несовершеннолетних, нуждающихся в особых условиях воспитания.

2. Специальные учебно-воспитательные учреждения открытого типа в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) принимают для содержания, воспитания и обучения лиц в возрасте от восьми до восемнадцати лет, требующих специального педагогического подхода, на основании постановления комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, образованной органом местного самоуправления, заключения психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия несовершеннолетних, достигших возраста четырнадцати лет, их родителей или законных представителей;

2) организуют психолого-медико-педагогическую реабилитацию несовершеннолетних и участвуют в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с ними;

3) осуществляют защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, обеспечивают их медицинское обслуживание, получение ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального образования в соответствии с государственными образовательными стандартами;

4) осуществляют функции, предусмотренные подпунктами 1, 4 и 5 пункта 2 статьи 14 настоящего Федерального закона.

3. К специальным учебно-воспитательным учреждениям закрытого типа органов управления образованием относятся:

1) специальные общеобразовательные школы закрытого типа;

2) специальные профессиональные училища закрытого типа;

3) специальные (коррекционные) образовательные учреждения закрытого типа.

4. В специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» могут быть помещены несовершеннолетние в возрасте от одиннадцати до восемнадцати лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода в случаях, если они:

1) не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

2) достигли возраста, предусмотренного частями первой или второй статьи 20 Уголовного кодекса Российской Федерации, и не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими;

3) осуждены за совершение преступления средней тяжести и освобождены судом от наказания в порядке, предусмотренном частью второй статьи 92 Уголовного кодекса Российской Федерации.

5. Основаниями содержания несовершеннолетних в специальных общеобразовательных школах закрытого типа и специальных профессиональных училищах закрытого типа являются:

1) постановление судьи – в отношении лиц, указанных в подпунктах 1 и 2 пункта 4 настоящей статьи;

2) приговор суда – в отношении лиц, указанных в подпункте 3 пункта 4 настоящей статьи.

6. В специальные (коррекционные) образовательные учреждения закрытого типа помещаются несовершеннолетние, имеющие отклонения в развитии и (или) заболевания, вызывающие необходимость их содержания, воспитания и обучения в таких учреждениях, на основании документов, указанных в пункте 5 настоящей статьи.

7. Несовершеннолетний может быть помещен в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа до достижения им возраста восемнадцати лет, но не более чем на три года. Срок содержания несовершеннолетнего в указанном учреждении также не может превышать максимальный срок наказания, предусмотренный Уголовным кодексом Российской Федерации за преступление, совершенное указанным несовершеннолетним.

8. В специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа не могут быть помещены несовершеннолетние, имеющие заболевания, препятствующие их содержанию и обучению в указанных учреждениях. Перечень таких заболеваний утверждается Правительством Российской Федерации.

9. Администрация специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа в соответствии с уставом указанного учреждения или положением о нем:

1) обеспечивает специальные условия содержания несовершеннолетних, включающие в себя охрану территории указанного учреждения; личную безопасность несовершеннолетних и их максимальную защищенность от негативного влияния; ограничение свободного входа на территорию указанного учреждения посторонних лиц; изоляцию несовершеннолетних, исключающую возможность их ухода с территории указанного учреждения по собственному желанию; круглосуточное наблюдение и контроль за несовершеннолетними, в том числе во время, отведенное для сна; проведение личного осмотра несовершеннолетних, осмотра их вещей, получаемых и отправляемых писем, посылок или иных почтовых сообщений;

2) информирует органы внутренних дел по месту нахождения указанного учреждения и по месту жительства или месту пребывания несовершеннолетних о случаях их самовольного ухода и совместно с органами внутренних дел принимает меры по их обнаружению и возвращению в указанное учреждение;

3) направляет в комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав, образованную органом местного самоуправления, по месту жительства или месту пребывания несовершеннолетнего извещение о его выпуске из указанного учреждения не позднее чем за один месяц до выпуска, а также характеристику несовершеннолетнего и рекомендации о необходимости про-

ведения с ним в дальнейшем индивидуальной профилактической работы и оказания ему содействия в трудовом и бытовом устройстве;

4) готовит совместно с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, образованной органом местного самоуправления, представления в суд по месту нахождения указанного учреждения по вопросам:

перевода несовершеннолетних в другие специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в связи с их возрастом, состоянием здоровья, а также в целях создания наиболее благоприятных условий для их исправления;

прекращения пребывания несовершеннолетних в указанном учреждении до истечения установленного судом срока, если они ввиду исправления не нуждаются в дальнейшем применении этой меры воздействия;

продления срока пребывания несовершеннолетних в указанном учреждении в случае необходимости завершения их обучения;

5) осуществляет функции, указанные в подпунктах 2 и 3 пункта 2 настоящей статьи, а также в подпунктах 1, 4 и 5 пункта 2 статьи 14 настоящего Федерального закона.

10. Должностные лица специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона, а также имеют право:

1) проводить личный осмотр несовершеннолетних, осмотр их вещей, получаемых и отправляемых ими писем, посылок или иных почтовых сообщений, территории указанного учреждения, спальных, бытовых, других помещений и находящегося в них имущества в целях выявления и изъятия предметов, запрещенных к хранению в указанных учреждениях, о чем составляется соответствующий акт;

2) применять в исключительных случаях в течение минимально необходимого времени меры физического сдерживания (физическую силу) в пределах, не унижающих человеческого достоинства, в целях пресечения совершения несовершеннолетними общественно опасных деяний или причинения ущерба своей жизни или здоровью либо для устранения иной опасности, непосредственно угрожающей охраняемым законом интересам других лиц или государства.

О намерении применить меры физического сдерживания (физическую силу) должностные лица специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа обязаны предварительно устно уведомить несовершеннолетних, предоставив им время, достаточное для прекращения противоправных деяний, за исключением случаев, когда промедление в применении этих мер создает непосредственную опасность жизни или здоровью несовершеннолетних либо других лиц или может повлечь иные тяжкие последствия.

О применении к несовершеннолетним мер физического сдерживания (физической силы) должностные лица специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа обязаны незамедлительно уведомить прокурора по месту нахождения указанного учреждения.

11. Должностные лица специальных учебно-воспитательных учреждений открытого типа пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 и подпунктом 3 пункта 6 статьи 13 настоящего Федерального закона.

12. Примерные положения о специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа утверждаются Правительством Российской Федерации.

Статья 16. Органы опеки и попечительства

1. Органы опеки и попечительства:

1) дают в установленном порядке согласие на перевод детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из одного образовательного учреждения в другое либо на изменение формы обучения до получения ими основного общего образования, а также на исключение таких лиц из любого образовательного учреждения;

2) участвуют в пределах своей компетенции в проведении индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, указанными в статье 5 настоящего Федерального закона, если они являются сиротами либо остались без попечения родителей или законных представителей, а также осуществляют меры по защите личных и имущественных прав несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства.

2. Должностные лица органов опеки и попечительства в целях предупреждения безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних используют предоставленные законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации полномочия, связанные с осуществлением ими функций опеки и попечительства, а также пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона.

Статья 17. Органы по делам молодежи и учреждения органов по делам молодежи

1. Органы по делам молодежи в пределах своей компетенции:

1) участвуют в разработке и реализации целевых программ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

2) осуществляют организационно-методическое обеспечение и координацию деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних находящихся в их ведении социальных учреждений, клубов и иных учреждений;

3) оказывают содействие детским и молодежным общественным объединениям, социальным учреждениям, фондам и иным учреждениям и организациям, деятельность которых связана с осуществлением мер по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

4) участвуют в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, в финансовой поддержке на конкурсной основе общественных объединений, осуществляющих меры по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

5) участвуют в организации отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних.

2. Социально-реабилитационные центры для подростков и молодежи, центры социально-психологической помощи молодежи, центры профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи, молодежные клубы и иные учреждения органов по делам молодежи в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) предоставляют бесплатно социальные, правовые и иные услуги несовершеннолетним;

2) принимают участие в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, в том числе путем организации их досуга и занятости, осуществления информационно-просветительных и иных мер;

3) разрабатывают и реализуют в пределах своей компетенции программы социальной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и защиты их социально-правовых интересов.

3. Должностные лица органов по делам молодежи и учреждений органов по делам молодежи пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона.

Статья 18. Органы управления здравоохранением и учреждения здравоохранения

1. Органы управления здравоохранением в пределах своей компетенции организуют:

1) распространение санитарно-гигиенических знаний среди несовершеннолетних, их родителей или законных представителей, а также пропаганду здорового образа жизни;

2) развитие сети детских и подростковых учреждений, оказывающих психиатрическую помощь;

3) круглосуточный прием и содержание заблудившихся, подкинутых и других детей в возрасте до четырех лет, оставшихся без попечения родителей или законных представителей;

4) медицинское обследование несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или законных представителей, и подготовку рекомендаций по их устройству с учетом состояния здоровья;

5) выхаживание и воспитание детей в возрасте до четырех лет, оставшихся без попечения родителей или законных представителей либо имеющих родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а также содей-

ствие органам опеки и попечительства в устройстве таких несовершеннолетних;

6) оказание консультативной помощи работникам органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также родителям или законным представителям несовершеннолетних;

7) круглосуточный прием несовершеннолетних, находящихся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, для оказания им медицинской помощи при наличии показаний медицинского характера;

8) оказание в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации специализированной диагностической и лечебно-восстановительной помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в поведении;

9) подготовку в установленном порядке заключений о состоянии здоровья несовершеннолетних, совершивших преступление или общественно опасное деяние, в целях установления у них наличия (отсутствия) противопоказаний медицинского характера для направления в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа;

10) выявление, учет, обследование при наличии показаний медицинского характера и лечение несовершеннолетних, употребляющих спиртные напитки, наркотические средства, психотропные или одурманивающие вещества, а также осуществление других входящих в их компетенцию мер по профилактике алкоголизма, наркомании и токсикомании несовершеннолетних и связанных с этим нарушений в их поведении;

11) выявление источников заболеваний, передаваемых половым путем, обследование и лечение несовершеннолетних, страдающих этими заболеваниями.

2. Орган управления здравоохранением информирует комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав, образованную органом местного самоуправления, об учреждениях здравоохранения, осуществляющих функции, указанные в пункте 1 настоящей статьи.

3. Должностные лица органов управления здравоохранением и учреждений здравоохранения, осуществляющие функции, указанные в пункте 1 настоящей статьи, пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона.

Статья 19. Органы службы занятости

1. Органы службы занятости в порядке, предусмотренном Законом Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации», участвуют в профессиональной ориентации несовершеннолетних, а также содействуют трудовому устройству несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства.

2. Должностные лица органов службы занятости пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона.

Статья 20. Органы внутренних дел

Органы внутренних дел в пределах своей компетенции принимают участие в предупреждении правонарушений несовершеннолетних, а также оказывают в этих целях необходимое содействие:

- подразделениям по делам несовершеннолетних органов внутренних дел;
- центрам временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел;
- подразделениям криминальной милиции органов внутренних дел;
- другим подразделениям органов внутренних дел, осуществляющим меры по предупреждению правонарушений несовершеннолетних.

Статья 21. Подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел

1. Подразделения по делам несовершеннолетних районных, городских отделов (управлений) внутренних дел, отделов (управлений) внутренних дел иных муниципальных образований, отделов (управлений) внутренних дел закрытых административно-территориальных образований, отделов (управлений) внутренних дел на транспорте:

1) проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении:

- несовершеннолетних, указанных в подпунктах 4 – 14 пункта 1 статьи 5 настоящего Федерального закона, а также их родителей или законных представителей, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних и (или) отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними;

- других несовершеннолетних, их родителей или законных представителей при необходимости предупреждения совершения ими правонарушений и с согласия начальника органа внутренних дел или его заместителя;

2) выявляют лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступления и (или) антиобщественных действий или совершающих в отношении несовершеннолетних другие противоправные деяния, а также родителей несовершеннолетних или их законных представителей и должностных лиц, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних, и в установленном порядке вносят предложения о применении к ним мер, предусмотренных законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации;

3) осуществляют в пределах своей компетенции меры по выявлению несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних,

нуждающихся в помощи государства, и в установленном порядке направляют таких лиц в соответствующие органы или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних либо в иные учреждения;

4) рассматривают в установленном порядке заявления и сообщения об административных правонарушениях несовершеннолетних, общественно опасных деяниях несовершеннолетних, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность, а также о неисполнении или ненадлежащем исполнении их родителями или законными представителями либо должностными лицами обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних;

5) участвуют в подготовке материалов в отношении лиц, указанных в пункте 2 статьи 22 настоящего Федерального закона, для рассмотрения возможности их помещения в центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел;

6) участвуют в подготовке материалов, необходимых для внесения в суд предложений о применении к несовершеннолетним, их родителям или законным представителям мер воздействия, предусмотренных законодательством Российской Федерации и (или) законодательством субъектов Российской Федерации;

7) вносят в уголовно-исполнительные инспекции органов юстиции предложения о применении к несовершеннолетним, контроль за поведением которых осуществляют указанные учреждения, мер воздействия, предусмотренных законодательством Российской Федерации и (или) законодательством субъектов Российской Федерации;

8) информируют заинтересованные органы и учреждения о безнадзорности, правонарушениях и об антиобщественных действиях несовершеннолетних, о причинах и об условиях, этому способствующих;

9) принимают участие в установленном порядке в уведомлении родителей или законных представителей несовершеннолетних о доставлении несовершеннолетних в подразделения органов внутренних дел в связи с их безнадзорностью, беспризорностью, совершением ими правонарушения или антиобщественных действий.

2. Должностные лица подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел пользуются правами, предусмотренными пунктом 3 статьи 12 настоящего Федерального закона, а также имеют право в установленном порядке:

1) доставлять в подразделения органов внутренних дел несовершеннолетних, совершивших правонарушение или антиобщественные действия, а также безнадзорных и беспризорных;

2) вносить в соответствующие органы и учреждения предложения о применении мер воздействия, предусмотренных законодательством Российской Федерации и (или) законодательством субъектов Российской Федерации, в отношении несовершеннолетних, совершивших правонарушение или

антиобщественные действия, их родителей или законных представителей либо должностных лиц, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих свои обязанности по воспитанию, обучению и (или) содержанию несовершеннолетних и (или) отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними;

3) вносить в соответствующие органы и учреждения предложения об устранении причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Соответствующие органы и учреждения обязаны в месячный срок со дня поступления указанных предложений сообщить подразделениям по делам несовершеннолетних органов внутренних дел о мерах, принятых в результате рассмотрения внесенных предложений;

4) принимать участие в рассмотрении соответствующими органами и учреждениями материалов о правонарушениях и об антиобщественных действиях несовершеннолетних, их родителей или законных представителей;

5) вести учет правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, лиц, их совершивших, родителей или законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию детей и (или) отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними, а также собирать и обобщать информацию, необходимую для составления статистической отчетности.

Статья 22. Центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел

1. Центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел:

1) обеспечивают круглосуточный прием и временное содержание несовершеннолетних правонарушителей в целях защиты их жизни, здоровья и предупреждения повторных правонарушений;

2) проводят индивидуальную профилактическую работу с доставленными несовершеннолетними, выявляют среди них лиц, причастных к совершению преступлений и общественно опасных деяний, а также устанавливают обстоятельства, причины и условия, способствующие их совершению, и информируют об этом соответствующие органы внутренних дел и другие заинтересованные органы и учреждения;

3) доставляют несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, а также осуществляют в пределах своей компетенции другие меры по устройству несовершеннолетних, содержащихся в указанных учреждениях.

2. В центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел могут быть помещены несовершеннолетние:

1) направляемые по приговору суда или по постановлению судьи в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа;

2) временно ожидающие рассмотрения судом вопроса о помещении их в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в случаях, предусмотренных пунктом 6 статьи 26 настоящего Федерального закона;

3) самовольно ушедшие из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;

4) совершившие общественно опасное деяние до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность за это деяние, в случаях, если необходимо обеспечить защиту жизни или здоровья несовершеннолетних или предупредить совершение ими повторного общественно опасного деяния, а также в случаях, если их личность не установлена либо они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено общественно опасное деяние;

5) совершившие правонарушение, влекущее административную ответственность в случаях, если их личность не установлена либо они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение.

3. Основаниями помещения несовершеннолетних в центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел являются:

1) приговор суда или постановление судьи – в отношении несовершеннолетних, указанных в подпункте 1 пункта 2 настоящей статьи;

2) постановление судьи – в отношении несовершеннолетних, указанных в подпунктах 2, 3, 4 и 5 пункта 2 настоящей статьи.

4. В ночное время, выходной или праздничный день либо в других исключительных случаях несовершеннолетние, указанные в подпунктах 3, 4 и 5 пункта 2 настоящей статьи, могут быть помещены в центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел на основании постановления начальника районного, городского отдела управления) внутренних дел, отдела (управления) внутренних дел иного муниципального образования, отдела (управления) внутренних дел закрытого административно-территориального образования, отдела (управления) внутренних дел на транспорте либо его заместителя или оперативного дежурного соответствующего органа внутренних дел.

Материалы на несовершеннолетних, указанных в подпунктах 3, 4 и 5 пункта 2 настоящей статьи, в течение трех суток после их помещения в центр временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел представляются судье для решения вопроса об их дальнейшем содержании или освобождении.

5. О помещении в центр временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел лиц, указанных в подпунктах 3, 4

и 5 пункта 2 настоящей статьи, незамедлительно, но не позднее 24 часов уведомляется прокурор по месту расположения указанного центра.

6. Несовершеннолетние, указанные в пункте 2 настоящей статьи, могут находиться в центре временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел в течение времени, минимально необходимого для их устройства, но не более 30 суток. В исключительных случаях это время может быть продлено на основании постановления судьи на срок до 15 суток, в который не входят:

1) период карантина, объявленного органом управления здравоохранением или учреждением здравоохранения, в центре временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел;

2) время болезни несовершеннолетнего, которая подтверждена учреждением здравоохранения и препятствует его возвращению в семью или направлению в соответствующее учреждение;

3) время рассмотрения жалобы или протеста прокурора на приговор суда или постановление судьи о помещении несовершеннолетнего в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа.

7. Ответственность за нарушение срока содержания несовершеннолетних в центре временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел возлагается на должностных лиц органов и учреждений, по вине которых было допущено указанное нарушение.

8. Должностные лица центров временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел пользуются правами, предусмотренными пунктом 6 статьи 13, пунктом 10 статьи 15 и пунктом 2 статьи 21 настоящего Федерального закона.

Статья 23. Подразделения криминальной милиции органов внутренних дел

1. Подразделения криминальной милиции органов внутренних дел в пределах своей компетенции:

1) выявляют, предупреждают, пресекают и раскрывают преступления несовершеннолетних, а также устанавливают лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших;

2) выявляют несовершеннолетних правонарушителей, группы таких лиц, а также несовершеннолетних, входящих в организованные преступные группы или в преступные сообщества (преступные организации), и принимают меры по предупреждению совершения ими преступлений;

3) осуществляют меры, противодействующие участию несовершеннолетних в незаконном обороте наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров;

4) выявляют лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступлений, антиобщественных действий и (или) в преступную группу, и

применяют к ним меры воздействия, предусмотренные законодательством Российской Федерации;

5) принимают участие в розыске несовершеннолетних, без вести пропавших, скрывшихся от органов дознания, следствия или суда, уклоняющихся от отбывания наказания или принудительных мер воспитательного воздействия, совершивших побеги из учреждений уголовно-исполнительной системы или самовольно ушедших из семей, специальных учебно-воспитательных учреждений или центров временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел.

2. Должностные лица подразделений криминальной милиции органов внутренних дел, осуществляющие оперативно-розыскную деятельность по предупреждению и раскрытию преступлений несовершеннолетних, пользуются правами, предусмотренными пунктом 2 статьи 21 настоящего Федерального закона.

Статья 24. Другие органы и учреждения, осуществляющие меры по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних

1. Органы и учреждения культуры, досуга, спорта и туризма:

1) привлекают несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, к занятиям в художественных, технических, спортивных и других клубах, кружках, секциях, способствуют их приобщению к ценностям отечественной и мировой культуры;

2) оказывают содействие специализированным учреждениям для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, специальным учебно-воспитательным учреждениям и центрам временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел в организации спортивной и культурно-воспитательной работы с несовершеннолетними, помещенными в указанные учреждения.

2. Уголовно-исполнительные инспекции органов юстиции участвуют в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с несовершеннолетними, контроль за поведением которых осуществляется ими в соответствии с Уголовно-исполнительным кодексом Российской Федерации.

3. Федеральные органы исполнительной власти, в которых законодательством Российской Федерации предусмотрена военная служба, принимают в пределах своей компетенции участие в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в том числе путем зачисления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в списки воинских частей в качестве воспитанников с согласия указанных несовершеннолетних, а также с согласия органов опеки и попечительства.

Порядок и условия зачисления несовершеннолетних в качестве воспитанников в воинские части, обеспечения их необходимыми видами довольствия устанавливаются Правительством Российской Федерации.

Статья 25. Финансовое обеспечение органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних

1. Финансовое обеспечение органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних осуществляется за счет средств федерального бюджета и средств бюджетов субъектов Российской Федерации с учетом установленного порядка финансирования деятельности указанных органов и учреждений. Дополнительными источниками финансирования могут быть благотворительные взносы, добровольные безвозмездные пожертвования и иные источники, не запрещенные законодательством Российской Федерации.

2. Органам местного самоуправления, наделенным государственными полномочиями осуществлять отдельные виды деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, передаются материальные и финансовые средства, необходимые для осуществления указанных полномочий.

3. Порядок осуществления и финансирования деятельности, связанной с перевозкой несовершеннолетних, самовольно ушедших из семей, детских домов, школ-интернатов, специальных учебно-воспитательных и иных детских учреждений, устанавливается Правительством Российской Федерации.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СРЕДОВОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ	10
Диспозиционные факторы	10
Ситуационные факторы	21
Возрастные факторы	46
Рекомендуемая литература	63
Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ	65
Предварительные замечания	65
Побег из дома и бродяжничество	73
Наркозависимость	81
Отчуждение в процессе воспитания	83
Психология выбора наркопристрастия	88
Аутоагрессивное поведение	91
Нанесение татуировок	96
Противоправное поведение	98
Агрессивное поведение	102
Присвоение чужого	109
Специфика отклоняющегося поведения несовершеннолетних с психическими недостатками	114
Недостатки интеллектуального развития	115
Отклонения в сфере характера	121
Рекомендуемая литература	132
Глава 3. НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИЕ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ	133
Дети как группа населения, нуждающаяся в поддержке	133
Социальное законодательство о защите прав ребенка	143
Организация социальной поддержки несовершеннолетних	164
Планирование мероприятий по социальной поддержке	185
Рекомендуемая литература	188
Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	189
Анализ ситуации	189
Направления реабилитационной педагогики	205
Выбор приоритетных задач для программы социальной поддержки в сфере образования	211
Реабилитационные обязанности педагога	212
Новые способы материальных расчетов	215
Создание инфраструктуры реабилитационного пространства	216
Рекомендуемая литература	219

Глава 5. СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ	220
Предварительные замечания	220
Наши ожидания.....	224
Обстоятельства, создаваемые невольно.....	225
Обстоятельства, возникшие по нашей воле.....	231
Потребность в воспитании глазами ребенка	247
Рекомендуемая литература.....	270
Заключение.....	272
Приложения.....	275

Алмазов Борис Николаевич

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

Учебное пособие

Редактор Е. А. Ушакова

Компьютерная верстка В. Э. Багина

Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Подписано в печать 09.03.00. Формат 60х84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Усл. печ. л. 19,6. Уч.-изд. л. 20,8. Тираж 500 экз. Заказ 340
Издательство Уральского государственного профессионально-
педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

АООТ «Полиграфист». Екатеринбург, ул. Тургенева, 20.

